

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Relatório Final

Um Currículo Emergente na Educação

Joana Filipa Lourenço Rogério

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Filipa Lourenço Rogério

Relatório Final

Um Currículo Emergente na Educação

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo de Ensino Básico,apresentadoao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Anabela Panão Ramalho

Orientador: Prof. Doutor José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 16 de novembro de 2016

Classificação: Dezassete (17) valores

Novembro, 2016

Agradecimentos

Neste momento, em que se aproxima o término desta etapa e tantas outras se iniciarão com base em conhecimentos e experiências aqui refletidas, importa agradecer a todos quanto tornaram possível esta trajetória de aprendizagens. Realçando a importância da coadjuvação deste percurso por todos os que nele demonstraram interesse, desenha-se agora por palavras, que com certeza ficarão aquém do valor inestimável de cada contributo, o especial agradecimento a cada um dos seus atores e para que não caia um dia em esquecimento.

Desde já, agradeço à Doutora Ana Coelho e ao Mestre José Miguel Sacramento, pelas orientações exemplares traduzidas no profissionalismo durante o desenrolar deste percurso académico. Mais ainda, traduzidas na disponibilidade que permitiu o acompanhamento e estímulo nesta jornada, a troca de experiências, de conhecimentos e acima de tudo a elevação do rigor científico com que culmina o presente documento.

Agradeço ainda, de uma forma terna, à educadora Clara Ramalho que despoletou em mim, desde tenra idade um interesse e admiração profícuos pelas ações que realizava, através do estabelecimento de uma relação de proximidade que, atualmente, considero primordiais ao meu desenvolvimento humano. Aos restantes educadores e professores que alimentaram esta motivação com o seu trabalho, as suas formas de ser e estar e que desencadearam em mim fortes intenções para uma futura prática profissional. De entre os quais destaco a Doutora Vera do Vale, a Mestre Joana Chélinho, a Doutora Isabel Borges, o Doutor Phillipe Loff, a Mestre Daniela Amorim, o Mestre Fernando da Costa e a professora Lúcia Santos. Às equipas das instituições que me receberam nas práticas de estágio em Educação Pré-Escolar, principalmente à Educadora Joana Vila Nova, à Educadora Raquel Maricato, ao Diretor Pedagógico Nuno Freitas, a todas as crianças e familiares que contribuíram de uma forma exclusiva para o questionar de todo o percurso formativo que consequentemente permitiu construir e reconstruir conhecimentos teórico-práticos, estabelecendo um sentido próprio à educação de infância. À equipa e alunos da Escola Básica onde foi realizada a prática educativa de 1.º CEB, nomeadamente à Professora Cooperante Teresa Roque que permitiu e orientou o exercício de uma

prática diferenciada consubstanciada em experiências anteriores. À comunidade envolvente e aos parceiros institucionais desta última prática, nomeadamente aos professores Doutores Bartolomeu Paiva (ESEC) e Graça Margarida Torres (ESEC) enquanto consultores da área das expressões artísticas, ao atelierista António Palmeira do IPDJ de Leiria, ao Agrupamento de Escolas Josefa d'Óbidos que permitiu a visita aos seus atelier's escolares, à Associação de Pais da Escola Básica e à Associação Cultural e Desportiva da localidade.

De um modo muito pessoal, agradeço aos meus pais, irmãos e restantes familiares, ao meu namorado, André Fernandes, a todos os amigos e aos companheiros/equipas de projetos, que, apesar das contrariedades do mundo atual, me incentivaram a encetar, desenvolver e concluir esta etapa. Agradeço-lhes ainda pelos exemplos de persistência e determinação, pela paciência e as ausências incessáveis, mas também pelo interesse demonstrado, pelas questões, pelas provocações, que embora não intencionais desencadearam o meu desenvolvimento profissional e acima de tudo a sua consciencialização para a área da educação. Obrigada por, também vocês, se terem envolvido neste processo.

Ainda que na possibilidade de não conseguir traduzir o sentimento que me transcende quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional que o trabalho em equipa de estágio possibilitou, aqui fica o especial agradecimento à Ana Margarida Santiago (Maggie) e à Fátima Rodrigues (Fatinha). Pela verdadeira equipa que constituímos com tudo o que isso acarretou, desde os objetivos delineados, à relação pessoal apoiada na confiança mútua que permitiu vivenciarmos tantas experiências, aos desafios que nos predispusemos, bem como às competências que desenvolvemos e aprendizagens significativas que esse trabalho de equipa permitiu e que consequentemente influenciará a continuidade de uma prática educativa baseada nos valores e ideais que até aqui lhe estiveram subjacentes.

Um Currículo Emergente na Educação

Resumo

Ultimamente, a conceção do currículo emerge dos campos de discussão e decisão política dos mais variados pontos do mundo. Para além da intencionalidade do currículo responder às necessidades e interesses que deveriam estar na coconstrução do mesmo, esta problemática tem sido refletida por inúmeros autores desde longa data, dos quais se destacou John Dewey.

Mais do que dar a conhecer os contextos e as práticas de estágio desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, o presente documento tem como intuito alargar a discussão em torno do currículo e provocar, além dos que estão diretamente envolvidos nestes processos educativos, a própria sociedade que continua a ter responsabilidade de assegurar tanto os interesses das crianças como o futuro democrático da sociedade (Moyle & Hargreaves, 1998).

Após a reflexão das experiências no contexto de Educação Pré-Escolar, no qual também se levará a cabo um exercício de investigação de acordo com a escuta das crianças enquanto ponto de partida para o desenvolvimento de um currículo emergente, crescerá o interesse na realização de um exercício de reorganização curricular no Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, do qual se destacarão alguns desafios lançados aos implicados na construção do mesmo, em prol do desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

Palavras-chave: Currículo Emergente, Envolvimento, Organização Curricular, Trabalho de Equipa

An Emergent Curriculum in Education

Abstract

Lately, the conception of the curriculum emerges from discussion and policy decision of various parts of the world. In addition to the intentionality of the curriculum meet the needs and interests that should have been in construction, this problem has been reflected by numerous authors since, of which stood out John Dewey.

More than make known the contexts and practices of training developed under the master's degree in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education, this document has as purpose to extend the discussion around the resume and cause, besides the ones that are directly involved in these educational processes, society itself which continues to have responsibility for ensuring both the interests of the children as the democratic future of society (Moyle & Hargreaves , 1998).

After the reflection of the experiences in the context of pre-school Education, which also will carry out a research exercise according to the listening to the kids while starting point for the development of an emerging curriculum, will grow the interest in carrying out an exercise in curricular reorganization in the teaching of the first cycle of basic education, which will highlight some of the challenges involved in the construction of the same , for the development of educational practices.

Key words: Emergent Curriculum, Involvement, Curriculum Organization, Teamwork

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar.....	9
1. Contexto Educativo.....	9
1.1. Contextualização.....	9
1.2. Caracterização e organização da Instituição	9
1.3. Caraterização e organização do Ambiente Educativo	15
1.3.1. O Grupo	15
1.3.2. O espaço pedagógico.....	17
1.3.3. O tempo pedagógico.....	19
1.4. A intervenção da educadora na construção do currículo	20
2. Itinerário Formativo	24
2.1. Fase de Ambientação	25
2.2. Fase de Integração	25
2.2.1. Ações Espontâneas	27
2.2.2. Projeto “Peixes”	28
2.3. Fase Retrospectiva.....	34
Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo no 1.º CEB	37
1. Contexto Educativo.....	37
1.1. Contextualização.....	37
1.2. Caraterização e organização da Instituição.....	38
1.3. Caraterização e organização do Ambiente Educativo	39
1.3.1. A Turma	39
1.3.2. O espaço pedagógico.....	41
1.3.3. O tempo pedagógico.....	42
1.4. A intervenção da professora na construção do currículo	42
2. Itinerário Formativo	46
2.1. Fase de Ambientação	47

2.2. Fase de Integração.....	47
2.2.1. Centros de Interesse.....	50
2.2.2. Projeto “Incubadora de Projetos”	51
2.3. Fase Retrospectiva	57
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	65
Capítulo I – Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar	69
1. Currículo Emergente	69
1.1. Da construção de significados ao conhecimento	69
1.2. O que é o Currículo Emergente?.....	70
1.3. A criança enquanto coconstrutora do Currículo Emergente	72
1.4. As fontes do Currículo Emergente e o seu desenvolvimento	73
1.5. O papel do educador co-construtor de conhecimentos	76
2. A relação entre o currículo e os níveis de envolvimento	79
Capítulo II – Experiência-Chave transversal ao contexto de EPE e 1.º CEB	87
1. Refletir o currículo emergente através da documentação pedagógica	87
Capítulo III – Experiência Chave de Investigação.....	97
1. A Investigação como um ponto de partida para o Currículo Emergente	97
1.1. O que é a Abordagem de Mosaico	97
1.2. Objetivo da Investigação.....	99
1.3. Contexto de Investigação e Participantes	99
1.4. Métodos, Procedimentos e Instrumentos	101
1.5. Triangulação de Dados	105
1.6. Decisão.....	106
Capítulo IV–Experiências Chave em 1.º Ciclo de Ensino Básico	109
1. Desafios para a Organização Curricular no 1.º CEB.....	109
1.1. Organização Curricular no 1.º CEB	109
1.2. Desafios para o Nível Macro Curricular – Administração Central.....	111
1.3. Desafios para o Nível Meso Curricular – Escolas / Agrupamentos.....	113

1.4. Desafios para o Nível Micro Curricular – Professor e Turma.....	116
2. Trabalho em Equipa para o Desenvolvimento do Currículo.....	120
2.1. O que é uma Equipa?	120
2.2. Trabalho em Equipa no 1.º CEB.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS	159
APÊNDICES.....	171

Índice de Anexos

Anexo I – Horário Letivo de Turma.....	161
Anexo II – Esquema do Currículo Emergente	162
Anexo III – Quadro do Desenvolvimento de Qualidade.....	163
Anexo IV – Indicadores e Níveis de Bem-Estar Emocional	164
Anexo V – Indicadores e Níveis de Implicação (Envolvimento).....	167
Anexo VI – Quadro de “Organização Curricular”	169

Índice de Apêndices

Apêndice I – Notas de Campo: Observação do Espaço Geral do JI	173
Apêndice II – Ficha 1g do SAC	174
Apêndice III –Espaço da Sala J.I	175
Apêndice IV – Documentação Pedagógica do Projeto Peixes.....	176
Apêndice V – Rede de Tópicos do Projeto Peixes.....	191
Apêndice VI – Evidências da Avaliação e Divulgação do Projeto Peixes	192
Apêndice VII –Espaço da Sala 1.º CEB.....	193
Apêndice VIII – Exemplo de Planificação 1.º CEB.....	194
Apêndice IX –Rede de Tópicos do Projeto “Missão 007: Colorir -----”	198
Apêndice X – Síntese de Documentação Pedagógica dos Projetos 1.º CEB	199
Apêndice X – Atividades dos Projetos 1.º CEB	206
Apêndice XI – Evidências da Divulgação dos Projetos 1.º CEB.....	227
Apêndice XII – Consentimento Informado aos Pais.....	229
Apêndice XIII – Rede Tópicos do Projeto Mosaico	230
Apêndice XIV – Guiões de Entrevistas Informais do Projeto Mosaico.....	231
Apêndice XIV – Exemplos de Registos do Projeto Mosaico	233
Apêndice XV – Categorização de Dados do Projeto Mosaico	234
Apêndice XVII – Exemplo de Planificação Projeto Mosaico.....	238
Apêndice XVIII – 2.ª Rede de Tópicos Projeto Mosaico	239
Apêndice XIX – Documentação Pedagógica do Projeto Mosaico.....	240

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema do Currículo Emergente	162
Figura 2: Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade	163
Figura 3: Indicadores de Bem-Estar Emocional	164
Figura 4: Níveis de Bem-Estar Emocional.....	166
Figura 5: Indicadores de Implicação	167
Figura 6: Níveis de Implicação	168
Figura 7: Manilhas	173
Figura 8: Campo de Jogos.....	173
Figura 9: Salão Polivalente	173
Figura 10: Sala de Cabides.....	173
Figura 11: Dormitório	173
Figura 12: Túnel.....	173
Figura 13: Baloços	173
Figura 14: Cozinha de Lama	173
Figura 15: Espaço de Biblioteca.....	175
Figura 16: Espaço de Construções	175
Figura 17: Espaço Computador.....	175
Figura 18: Prateleiras de Materiais.....	175
Figura 19: Jogos	175
Figura 20: Programa Incentivos	175
Figura 21: Espaço Reunião de Grupo	175
Figura 22: Espaço de Sensações.....	175
Figura 23: Interior da Sala.....	175
Figura 24: Entrada de Sala	175
Figura 25: Grelha de Projeto	191
Figura 26: Rede de Tópicos do Projeto Peixes	191
Figura 27: Evidência de Avaliação Pais/Familiares.....	192
Figura 28: Evidência de Divulgação	192
Figura 29: Evidência de Envolvimento na Exposição	192
Figura 30: Evidência de Labirinto.....	192
Figura 31: Evidência de Exposição	192

Figura 32: Evidência de Elaboração de Convite	192
Figura 33: Planta da Sala de Aulas	193
Figura 34: Sala de Aula.....	193
Figura 35: Convívio entre Comunidade.....	227
Figura 36: Atividade Vestir Árvores.....	227
Figura 37: Partilha da Documentação	227
Figura 38: Atividade Vestir Árvores.....	227
Figura 39: Visita Guiada com a História da Vaca Sereia.....	227
Figura 40: Animação de Divulgação.....	227
Figura 41: Atividade Vestir Árvores.....	227
Figura 42: Espectáculo de Sombras	228
Figura 43: Cartaz de Divulgação do Projeto	228
Figura 44: Rede de Tópicos do Projeto Mosaico	230
Figura 45: Rede de Tópicos do Projeto Mosaico	230
Figura 46: Exemplo de Circuito	233
Figura 47: Exemplo de Mapa.....	233
Figura 48: Recolha de Fotografias	233
Figura 49: Seleção de Fotografias.....	233
Figura 50: Manta Mágica	233
Figura 51: 2ª Rede de Tópicos do Projeto Mosaico	239

Índice de Quadros

Quadro 1: Horário Letivo de Turma	161
Quadro 2: Quadro de "Organização Curricular" (Ribeiro, 2016, p. 11)	169
Quadro 3: Ficha 1g do SAC (Portugal & Laevers, 2010)	174

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de Escolas

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CN – Currículo Nacional

DL – Decreto-Lei

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EB – Educação Básica

EE – Ensino Especial

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EXE – Educação Experiencial

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PAA – Plano Anual de Atividades

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Individual

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SAS – Serviços de Ação Social

TRA – Tarefas de Reforço de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Introdução

Atualmente, considerando as múltiplas alterações que a sociedade atravessa, levanta-se a questão: - Que indivíduo desejamos que nela viva? Em resposta a tal interrogação, podemos ir ao encontro do que Jean Piaget considerou como objetivo principal da educação, “crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no de repetir simplemente lo que han hecho otras generaciones; el segundo objetivo es conformar mentes críticas que sepan verificar y no aceptar todo lo que se les dijo” (Bellón, 2015, p. 7). Apesar desta ser já uma resposta habitual no seio da comunidade educativa, é agora relevante questionar acerca do impacto que a educação terá nesse processo, uma vez que ambas, Sociedade e Educação, continuam desarticuladas. Enquanto meio de adequação da escola à realidade atual são muitos os que colocam a tónica no Currículo (Lopes, 2003), porém este continua associado à simples organização das disciplinas. Talvez esta visão seja desencadeada pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei nº 139/2012, que defende o currículo enquanto “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (2012, p. 2). A concretização desse currículo acontece assim através de planos de estudo que têm como referência áreas curriculares disciplinares, embora seja necessário deixar claro que esses planos apenas se constituem como instrumentos para a possível organização de uma parte do currículo (Roldão, 2000). No entanto, antes que se dê início a esta reflexão, também ela no âmbito do currículo, importa clarificar o mesmo. Ainda que não exista um consenso relativamente a este conceito, isso não justifica a situação atual (Pacheco, 2009), uma vez que existem autores que devemos corroborar pelas suas ideias acerca do tema e que se diferenciam da visão anterior. Segundo Pacheco, “etimologicamente o radical do vocabulário currículo deriva do verbo latino *currere* que transportava a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade” (Pacheco, 1999, p. 12), tornando-se o currículo no percurso educativo traçado por cada aluno, ao longo da sua vida escolar, como uma construção de identidade (Costa, Andrade, Neto-Mendes, & Costa, 2004). Indo ao encontro das conceções de autores como Zabala e Gimeno, os quais apontam o currículo como o

conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, com um propósito flexível que permanece aberto (Pacheco J. A., 2005), permitindo uma organização única do processo educativo, quer ao nível da organização dos recursos humanos, quer do espaço e do tempo, de acordo com essas próprias experiências. Se entendermos o currículo dentro da organização comum, podemos dizer que este resulta de uma construção social ou de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo naquela época (Roldão, 2000), ainda que a sociedade esteja em permanente evolução. Tendo por suporte as múltiplas definições de currículo, considera-se a dicotomia existente, por um lado a ideia de currículo como um plano predefinido numa perspetiva linear e por outro a ideia de currículo associado a um projeto cujo processo é dinâmico (Alves & Ketele, 2011). No entanto, já John Dewey (citado em Sousa, Alonso e Roldão, 2013, p. 15), no início do século XX, teorizava a importância do currículo e dos conhecimentos que daí adviessem permitindo “a sua mobilização útil para a vida social e cidadã”. Também Roldão (2006), se refere à importância dos saberes se destinarem a tornar-nos mais capazes de exercer competências na sociedade. Assim, ao invés de procurarmos definir os currículos com base na antecipação daquilo que a sociedade irá precisar daqui a dez ou vinte anos, o que se torna quase impossível, (Thélot & Sebastião, 2010), então porque não organizar o currículo de forma a possibilitar as ferramentas para o uso e cruzamento de conhecimentos, competências de organização e instrumentos que lhe permitam usar com eficácia o saber para a vida profissional e pessoal (Roldão, 2000)? Mais ainda, porque não organizar o currículo de modo a que se estimule os principais atores do processo educativo, os alunos, a organizarem o seu próprio currículo? Permitindo assim uma motivação intrínseca quanto à exploração desses conhecimentos imprevisíveis, quer venham a emergir na atualidade ou daqui a vinte anos. Porque não apostar na criatividade das crianças? Permitindo-lhes de entre muitas oportunidades, melhorar a capacidade de pensar, agir e comunicar perante os desafios que terão de enfrentar (Siraj-Blatchford, 2005).

Por outro lado, essas alterações na sociedade provocam desigualdades nas quais também a educação terá um papel determinante, mas será possível de atender a tamanhas particularidades individuais através de um currículo uniforme a todo o país? (Freitas, *et al.*, 2001, Lopes, 2003) Se em cada turma existem alunos tão

diferentes, com características, capacidades, interesses e necessidades tão distintas, não existirá forma de proporcionar um ensino tão personalizado quanto possível? De promover estas inteligências múltiplas que tanto Gardner nos fala, através de um currículo diferenciado do atual? Alguns autores afirmam a necessidade do papel do professor enquanto o construtor do currículo, responsável pela sua conceção e planificação, partindo-se deste conceito da experiência e conhecimento pessoal do professor, uma vez que é conhecedor da criança (Fernandes, 2000). No entanto, deverá ser apenas o professor a implicar-se neste processo? Não se estará a limitar a construção do currículo às interpretações de um único profissional? Será impossível desenvolver o currículo noutros sentidos considerados mais interessantes em relação aos atuais? Tendo em consideração práticas educativas portuguesas bem como as de outros países, nomeadamente da União Europeia, podemos afirmar que não. Muito embora a discussão desta perspetiva, tanto no Ministério da Educação como nos contextos educativos, ainda se encontre aquém do idealizado por muitos autores, importa refletir nas ações que daí têm advindo, na possibilidade de uma discussão mais ampla acerca do currículo, tal como aconteceu aquando da conferência “Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos” ou com a Revisão e Atualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pois urge repensar a educação e por isso também o currículo.

Com base nestes pressupostos, pretende-se com este documento espelhar de forma fundamentada e reflexiva o património de experiências vivenciadas, marcadas essencialmente pela valorização de um currículo emergente, quer ao longo da formação quer sobretudo durante as práticas de ensino supervisionadas nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB).

O presente relatório está organizado em duas partes: a Parte I contempla a contextualização e descrição das instituições assim como uma breve reflexão do itinerário formativo aquando dos dois estágios pedagógicos, uma vez que ambos estiveram na origem de toda a reflexão acerca do currículo; a Parte II apresenta as experiências-chave que desencadearam aprendizagens significativas em termos do Currículo Emergente. Este conceito será analisado a partir da justificação da necessidade da construção de significados para efetivos conhecimentos. São

exploradas as fontes e o desenvolvimento deste currículo bem como o papel dos seus atores. Num segundo momento, será feita a relação entre o currículo emergente e o aumento dos níveis de envolvimento de Laevers e Gabriela Portugal, o que de um modo geral consubstancia a emergência deste conceito. Enquanto experiência-chave transversal aos dois níveis, considerou-se a documentação pedagógica como instrumento primordial à reflexão do currículo emergente. O segundo capítulo de experiências apresenta um exercício de investigação, através da Abordagem de Mosaico, como ponto de partida para o Currículo Emergente. Por fim, no que diz respeito ao 1.º CEB e conforme o exercício realizado inspirado na prática anterior, serão propostos alguns desafios para a atual organização curricular, dos quais se destacará o trabalho em equipa no seio da comunidade escolar.

Em suma, mais do que dar a conhecer os contextos e as práticas de estágio desenvolvidas no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, este documento surge com o intuito de alargar a discussão em torno do currículo, nomeadamente no que diz respeito a práticas curriculares diferenciadas, de forma a permitir a reflexão baseada na reinterpretação da experiência, na valorização do processo em detrimento do produto final, tal como defende Nóvoa(1992), pois só esta dimensão reflexiva poderá ser a alavanca para o alcance de um nível mais elevado de profissionalismo. Surge, acima de tudo, pela necessidade que se faz sentir em provocar alguns agentes que estão diretamente envolvidos nestes processos educativos e a própria sociedade, que ainda assim, continua a ter responsabilidade de assegurar tanto os interesses das crianças como o futuro democrático da sociedade (Moyle & Hargreaves, 1998).

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em Educação Pré-Escolar

1. Contexto Educativo

1.1. Contextualização

O Jardim de Infância (JI) onde se realizou a prática educativa situa-se numa área urbana pertencente ao distrito de Coimbra, numa freguesia com cerca de 6 741 habitantes distribuídos por 1,6 km² de área geográfica (Coimbra, 2015).

Para além do elevado património cultural edificado, agilizam-se as respostas necessárias ao desenvolvimento da comunidade através de uma variedade de serviços inerentes à sua envolvência, com os quais o JI poderá estabelecer algumas parcerias. São exemplo, os serviços de comércio, cultura, desporto, saúde, o serviço de educação desenvolvido pela Biblioteca Municipal que se destaca pela proximidade, bem como a rede de transportes que garante o fácil acesso a todos eles.

1.2. Caracterização e organização da Instituição

Tendo em consideração que “o contexto institucional da educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”(ME, 1997, p. 31) importa caracterizar a instituição assim como referenciar a sua organização. No seguimento desta caracterização, serão explicitados os seus objetivos e valores, bem como as abordagens que se encontram subjacentes e se refletem tanto na organização do espaço/tempo, como da própria equipa educativa.

O estabelecimento educativo em questão, criado em 1973, tal como consta em Projeto Educativo (PE), insere-se no plano de apoio à infância de uma unidade de Serviços de Ação Social (SAS). Para além do JI, mantêm uma valência de Creche em funcionamento. Atendendo ao ambiente envolvente, é de destacar como principal objetivo a resposta educacional à comunidade restrita no qual se insere, neste momento às 70 crianças¹ que o frequentam. O Regulamento Interno (RI), o PEde Estabelecimento e os Projetos Curriculares de Sala (PCS)² são alguns dos

¹ Informação de acordo com o PE do JI do Ano Letivo 2014-2015

² O PCS transversal ao JI, intitula-se de “Isto não é uma caixa!”, nele é utilizado um coelho boneco, Tomé Serôdio Farturas, que provoca o pensamento crítico das crianças, solicitando a transformação de caixas de cartão noutros objetos.

documentos inerentes ao funcionamento da instituição, que refletem as opções educativas e pedagógicas tomadas pela equipa educativa.

Das ambições da equipa educativa para este II destacam-se algumas convicções acerca das abordagens em que se inspiram, mantendo assim uma abordagem sócio construtivista que designam como sendo própria. Subjacente à mesma está a valorização da criança “como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas (...) que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (ME, 1998, p. 133) andaimado pelo educador. Portanto, e sem desprezar tantos outros modelos com os quais não se identificam, a equipa apresenta uma abordagem de referência, Reggio Emilia. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) o sistema municipal de educação em Reggio Emilia (Itália) criou

um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão

Para Kinney e Wharton (2009, p. 11), “o significado mais verdadeiro da abordagem de Reggio é ajudar toda a comunidade, toda a escola a assumir a responsabilidade pela educação de suas crianças e do seu próprio futuro” mantendo-se para isso uma escuta atenta das crianças, dos seus interesses e preocupações, que se reflete nos múltiplos registos e comentários acerca da sua aprendizagem (Kinney & Wharton, 2009). Também Malaguzzi (2000), (citado por Kinney e Wharton, 2009, p. 18) refere que “o objetivo deste projeto é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens” e, portanto, as abordagens e o currículo deveriam ser baseados para além dos direitos das crianças, na crença de que elas devem estar no centro das decisões sobre a sua aprendizagem. Como tal, as crianças são entendidas como participantes, como agentes sociais ativos, como

construtoras de significado ecoconstrutoras da sua aprendizagem. Assim um dos pilares desta abordagem é a construção de um currículo emergente³, no qual é valorizada a arte como uma das múltiplas “linguagens” da criança, permitindo a expressão da mesma no que diz respeito ao seu desenvolvimento. E é neste processo que se destaca a documentação das aprendizagens, que consiste em registos sistemáticos e comentários através de diversos meios, permitindo tornar visível a aprendizagem das crianças, surtindo impacto não apenas sobre as crianças, mas também sobre os pais e família, sobre os educadores e equipa do JI, sobre as comunidades e até sobre a política local e nacional (Kinney & Wharton, 2009).

Para além da inspiração na abordagem Reggio Emilia, outro dos aspetos subjetivos à prática educativa presente na instituição é a relevância dada ao ato de brincar, como elemento aglutinador de todos os domínios. Nele as crianças desafiam-se, uma vez que lhes é dado espaço para a iniciativa e autonomia, possibilitando escolhas responsabilizadas. Tendo em conta a perspetiva de Huizinga (1988, p. 16) “En conclusion, la culture, dans les phases primitives, est jouée”, podemos afirmar que brincar está na origem da cultura, da música, da poesia, da dança e do direito, tendo em conta as regras sociais. Como tal, o jogo é encarado como indispensável para a criança, possibilitando um valor expressivo, espiritual e social como função da cultura. É durante a observação do ato de brincar, por parte da equipa educativa, que surge a construção de um currículo emergente, sustentado por multiprojetos, planificados com as crianças, apoiados numa metodologia de trabalho por projeto. Nesta metodologia é valorizado o trabalho entre pares e grupos distintos, assim como a envolvência dos pais/família e demais parceiros educativos tornando-se parte integrante dos projetos que movem as aprendizagens das crianças. Outro dos aspetos curriculares a referir, é a utilização da abordagem de mosaico⁴. A equipa educativa realça, ainda, a documentação pedagógica, de modo a contextualizar e a refletir as aprendizagens que são realizadas no desenrolar dos multiprojetos. Para uma avaliação, de acordo com as práticas supramencionadas, são utilizados portefólios

³ Este tema será desenvolvido na experiência-chave “Currículo Emergente”, que consta no capítulo I da II Parte do presente documento.

⁴ A abordagem de mosaico, enquanto abordagem utilizada para o exercício de investigação como ponto de partida para o desenvolvimento do currículo emergente através da escuta das suas vozes, será aprofundada no capítulo III da II Parte deste escrito.

individuais que congregam as experiências pertinentes, contextualizadas e refletidas pela criança, adulto e famílias.

Como acontece em Reggio Emilia, também aqui é dada importância educacional ao espaço, sendo o mesmo pensado, planeado e refletido, enquanto “terceiro educador”. Pois, segundo Rinaldi (1990), “As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projetos, valorizam e mantêm a sua interação e comunicação” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 147). Assim, relativamente à organização do espaço físico da instituição⁵, esta é uma moradia com algumas particularidades desafiantes, que parece “atingir uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar, o que é especialmente apropriado para crianças pequenas” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 49). Encontra-se dividida em quatro pisos, em que o acesso é apenas realizado através de escadas. Ao dispor das crianças estão 1 salão polivalente, 1 ginásio, 1 atelier com espaço de biblioteca, 5 casas de banho, 2 “casinhas” de espaço simbólico, cabides, 1 “quintal”⁶ e 4 salas de atividades. O atelier supramencionado redireciona-nos uma vez mais a Reggio Emilia, pois o mesmo gera “complexidade e novas ferramentas para o pensamento, permitindo novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 84). Segundo Malaguzzi, o atelier é uma oficina, um espaço rico em materiais, ferramentas e profissionais, no qual existe um cuidado exímio com a sua estética (op. cit.). Para além da contínua provocação que o atelier pretende incutir nas crianças, este é também valorizado pela oportunidade de exploração das diferentes linguagens simbólicas das crianças, pela realização das pesquisas e pela experimentação de técnicas, instrumentos e materiais diversificados, que, para além de serem utilizados no desenvolvimento de projetos, apoiam também a construção da documentação pedagógica (op. cit.). Edwards et al (1999, p. 73) é citado pelo Diretor Pedagógico⁷ aquando da caracterização do espaço, justificando que “em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias ou permanentes do que as crianças e professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. Para

⁵Vide in Apêndice 1 – Espaço Geral do JI

⁶ Espaço Exterior, envolvente ao edifício principal, ao qual a comunidade escolar se refere como “Quintal”.

⁷ Informação recolhida aquando da entrevista ao Diretor Pedagógico do JI

além destapreocupação, na moldagem dos espaços de acordo com as contribuições das crianças, o reaproveitamento e diversidade dos mesmos é transversal a todo o JI, sendo o espaço exterior também cuidadosamente planeado e organizado de forma a viabilizar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. De solo irregular, com zonas de sombra, o “quintal” é composto por estruturas como manilhas e troncos que oferecem múltiplas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Relativamente à organização do tempo do JI, o mesmo funciona de segunda a sexta-feira das 8:00 às 18:00, com a componente educativa das 9:30 às 16:30. Destina-se tempo para o acolhimento das crianças, para planificação conjunta, trabalho de projetos com reuniões de grande e pequeno grupo, existindo semanalmente música e motricidade. Durante a componente de apoio à família (CAF), das 12:30 às 14:30 e das 16:30 às 18:00, desenvolvem-se atividades de índole livre mas também as atividades de enriquecimento curricular (AEC's)⁸, articuladas com o projeto educativo “de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas”(ME, 1997, p. 42).

Outro aspeto de organização diz respeito às dinâmicas relacionais e comunicacionais entre a equipa educativa e demais parceiros. A equipa é composta por 5 Educadores de Infância, 8 Assistentes Operacionais, 1 Técnica Superior e 1 Professor de Expressão Musical. A forma como os recursos humanos estão organizados não é uniforme, uma vez que é tida em consideração a resposta eficaz às diferentes características e necessidades dos grupos, nomeadamente no grupo de crianças com 3 anos, no qual existe o acompanhamento por parte de uma educadora e de duas assistentes operacionais. Quanto ao trabalho em equipa, como mencionado pelo ME, “cabe ao diretor pedagógico de cada estabelecimento em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa” (ME, 1997, p. 41). Assim, o diretor planeia e acompanha o processo educativo por meio de observação e reuniões de equipa. Essas realizam-se diariamente de modo informal e formalmente à segunda-feira, momento esse destinado a documentar, refletir e

⁸ Faziam parte das AEC's disponíveis, aquando da prática pedagógica, a psicomotricidade, teatro, dança criativa, inglês, natação e ténis.

planificar. Sendo uma “equipa unida, em que os problemas de um grupo são os da equipa”⁹, o diretor refere-se à dinâmica relacional de forma positiva, fruto da coesão na procura de melhoria da prática educativa.

De acordo com o Art. 2.º do Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da EPE) é tida em conta a importância da EPE como “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (p. 1), devendo existir uma articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, por meio de trocas informais, reuniões e a participação em situações educativas planeadas, tal como indicam as OCEPE(ME, 1997, p. 45). À semelhança de Reggio Emilia, também nesta instituição existe uma valorização da relação com a família, que se reflete nas estratégias que a equipa educativa privilegia quanto às dinâmicas relacionais com os pais, salientando-se “o esforço de passagem de informação pai a pai”, tal como destacou o diretor. Outro dos meios utilizados frequentemente é o *e-mail* e um “placard” de entrada. Como salientam Spodek e Saracho (1998, p. 183), “a comunicação e a cooperação entre pais e professores deve ser uma via de mão dupla, na qual cada um partilha informações e aprende com o outro para o benefício das crianças”. Portanto, para além de ser transmitido aos pais o que se vivencia dos projetos, pretende-se atualizá-los acerca das “novidades”, através de quadros à entrada das salas, de modo a que em casa possa existir uma continuidade de exploração. Existe, ainda, uma preocupação acrescida no envolvimento dos pais no contexto educativo, como acontece com a dinamização dos ateliers, do qual surgem relações interessantes e motivadoras para a implicação no processo educativo dos seus educandos. Para além da família, também a comunidade é convidada a colaborar no desenvolvimento do PE do estabelecimento, realizando-se, por exemplo, reuniões de reflexão com uma pedagoga em educação numa colaboração com a ESEC. Contudo, a equipa salienta a importância da colaboração com parceiros exteriores, como um aspeto a melhorar, visto como “um processo que se vai construindo”(ME, 1997, p. 46).

⁹ Informação recolhida aquando da entrevista ao Diretor Pedagógico do JI

1.3. Caracterização e organização do Ambiente Educativo

1.3.1. O Grupo

Segundo as OCEPE, a base do processo educativo assenta na interação social e na relação entre adulto-criança e criança-criança, e é por esse motivo que importa destacar o grupo de crianças com o qual foi realizada a prática educativa, através da análise dos dados recolhidos, tratados e sistematizados. Assim, “observar cada criança e o grupo para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”(ME, 1997, p. 25).

O grupo era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Destas, 12 são rapazes e 13 raparigas. Apesar de ser um grupo sem grande diversidade de idades, pois todos iniciaram o ano letivo com 3 anos¹⁰, se atendermos aos distintos estágios de desenvolvimento através do trabalho entre esses pares, permite-se o confronto desses conhecimentos, alargando-se as oportunidades educativas e a consequente construção de conhecimentos.

É ainda de salientar a proveniência das crianças, sendo que uma delas tem nacionalidade Cabo Verdiana e outra Argentina. Apesar de já adaptadas ao contexto, faz-se notar que 12 crianças frequentavam anteriormente a valência de creche desta instituição e as restantes vieram de outra ou de casa. Assim, desde o início do ano letivo, os níveis de bem estar e envolvimento nas tarefas eram fatores de maior atenção.

Relativamente ao número de crianças, o mesmo possibilita a vivência num grupo social alargado, permitindo a aprendizagem da vida democrática e o que esta implica, nomeadamente as condições de organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo. Uma dessas condições é a participação das crianças na elaboração de normas e regras, que uma vez mais surgem das necessidades durante a convivência em grupo, como “colocar o braço à frente para tossir”. Outra das condições que permite a participação das crianças e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo e linguístico é a planificação e avaliação conjuntas, que se relacionam com

¹⁰ Informação de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS) do Ano Letivo 2014-2015

a contribuição de cada um para a construção do processo educativo (ME, 1997, p. 37).

Podemos referir o clima de grupo como sendo agradável, existindo um sentimento de pertença observável pelo desejo de cada criança ir para junto dos seus pares. Do que foi observado, a boa disposição e comunicação entre crianças e adultos era uma constante, contudo, uma das crianças apresentava um elevado grau de reserva, tanto em relação ao restante grupo como aos adultos. Apesar do clima agradável, existe alguma dificuldade na resolução de conflitos entre crianças por parte das mesmas. No entanto, a equipa considera que “a melhor reação será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que apresentem algumas ideias sobre como resolver o problema.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 90). Encontram-se portanto, em exploração, por parte do grupo, algumas técnicas de regulação comportamental, referente ao Programa Anos Incríveis para Educadores/Professores¹¹. A Técnica da Tartaruga, observável para controlar a raiva nestes conflitos, assim como o Time-Out em casos extremos.

Quanto aos seus interesses, durante a observação constatou-se a dedicação nas construções com legos e canudos, a atração pela exploração de materiais com texturas diferentes, pelas construções com plasticina e pelo jogo simbólico. Outro dos interesses evidenciado diz respeito ao espaço exterior e a todos os elementos naturais que nele se encontravam, como terra, folhas e insetos. Associado aos seus interesses está o crescente nível de bem-estar e implicação¹², observado no período inicial de estágio. De acordo com essa observação, foi realizada a avaliação geral do grupo, ao nível de bem-estar e implicação, com base na ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)¹³ de Portugal e Laevers (2010). Depois de

¹¹O “Programa Anos Incríveis para Educadores/Professores” (The Incredible Years Teacher Program), desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton em 1990, trata-se de um programa para professores, pais e crianças (3 aos 8 anos), com vista do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, resolução de problemas, gestão de comportamento e demais objetivos. Através de uma série de lições, com recursos a diversificados materiais, que permitem o contato com técnicas de regulação comportamental (Vale, 2012, p. 153).

¹² Os níveis de bem-estar e implicação de Gabriela Portugal e Ferre Laevers serão aprofundados na experiência-chave “A relação entre o currículo e o aumento dos níveis de envolvimento”, no Capítulo I da II Parte do presente documento.

¹³Vide in Apêndice 2 – Ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

analisada a avaliação, pôde concluir-se que, de um modo geral, as crianças demonstraram um elevado nível de bem-estar e implicação. No entanto, três crianças mantiveram um nível de bem-estar e implicação mais reduzido, uma vez que existia um comportamento de repulsa em relação ao adulto e a outras crianças, pouca vitalidade, pouca precisão nas tarefas e fácil abandono das mesmas.

No que diz respeito à forma como aprendem e tendo em consideração que a maioria das crianças reage com entusiasmo aos desafios que lhe são colocados pelas restantes crianças e adultos, evidencia-se a capacidade autónoma que o sistema de relacionamentos tem de educar (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças fazem uso das estruturas do JI com bastante facilidade, na utilização de escadas, na subida às árvores ou até no jogo das caricas. Ao nível da leitura e escrita existe o interesse profícuo por histórias, do mesmo modo que começam a dar atenção à escrita dos seus nomes, determinando o manuseamento do lápis. Para além destes domínios, é transversal ao grupo, a autonomia nas refeições e higiene, no transporte dos pratos para os carrinhos de apoio, no serviço da própria refeição e na lavagem dos dentes. Outro aspeto a salientar é a consciência de diferentes valores presenciado em conversas, nomeadamente na cooperação entre pares. É ainda precoce, mas já notável, o desenvolvimento do espírito crítico, a apresentação de soluções criativas à resolução de problemas, observável no desenrolar de atividades.

1.3.2. O espaço pedagógico

O espaço na educação pré-escolar constitui-se como uma estrutura de oportunidades, em que tudo o que a criança faz sucede num ambiente, num espaço cujas características influenciam a aprendizagem (Zabalza, 1992). Também de acordo com Paulo Freire, não nos podemos esquecer que “todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens” (Carneiro, Leite, & Malpique, 1983, p. 9). Portanto, o tamanho e formato, organização funcional e experiência sensorial, cor, luz, materiais, são, como Zini sugere (2005), fatores importantes para a qualidade do espaço (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), que para além de influenciarem o desenvolvimento da criança, pois têm relevância para o seu bem-estar (Cordeiro, 2007, p. 453), refletem as opções pedagógicas tomadas pela equipa educativa, a qual deve manter-se atenta e sensível a todos os elementos (Horn,

2004, p. 15). Logo, este deve ser planeado em conjunto, adequado às características do grupo modificando-se de acordo com a evolução do mesmo, mantendo-se, por isso, uma organização fundamentada, com uma intenção educativa subjacente, que reflete a visão holística da criança (ME, 1997, p. 37).

Assim sendo, a sala de atividades encontrava-se dividida em três espaços amplos, numa das laterais, para além da existência de janelas, que fazem transparecer a luz natural, existe uma varanda que permitia o contacto visual com o exterior do JI. Organizava-se, ainda, por áreas, o que Zabalza (1998) indica como a génese para uma boa gestão de espaço, sem que a comunicação, entre as mesmas, fosse limitada (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Uma dessas áreas¹⁴ destinava-se a reuniões de grupo, na qual habitava uma tartaruga - mascote do grupo, e grandes construções. Para auxiliar nas construções, encontrava-se à disposição do grupo um armário com gavetas transparentes, assemelhando-se, como referem Edwards et al (2016), à banca de um supermercado, na qual as crianças conseguiam facilmente observar os materiais que lhe interessavam. Nessas gavetas existia uma grande diversidade de materiais de desperdício como tubos de cartão, molas, carrinhos de linhas entre outros. Destacava-se, ainda, a existência de espelhos “que convida as crianças a interagir e a brincar com as suas imagens” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 78). O espaço de sensações, com o auxílio de um retroprojektor permitia o desenvolvimento de experiências de luz e sombra com a exploração de propriedades dos materiais (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Outros dos espaços são o de leitura, o do atelier da sala, o cavalete de pintura e os jogos de mesa. O espaço de jogo simbólico encontrava-se subjacente à sala, destinando-se a dois grupos do JI. Apesar de todos estes espaços estarem identificados, ainda era observável a dificuldade no conhecimento dos mesmos, materiais e possíveis atividades a desenvolver.

Em suma, a valorização do sentido estético dos espaços, leva a que o mesmo seja um espaço respeitador da criança, que permite a sua concentração e orientação, tornando-se agradável e acolhedor, permitindo a evidência da criança no grupo através da afixação de fotografias das crianças e pares. A dimensão do espaço e a

¹⁴Vide in Apêndice 3– Espaço da Sala do JI

forma como está organizado, adequava-se ao número de crianças, possibilitando a fácil circulação das mesmas. O material na maioria das áreas era suficiente para o número de crianças, destacando-se a diversidade bem como a versatilidade dos mesmos, permitindo às crianças fazerem uso dos objetos para diferentes fins (Spodek & Saracho, 1998). Para além da decoração alusiva às tartarugas, através de almofadas e outros motivos, existia uma parede pintada que transmitia acima de tudo criatividade, espaço para iniciativa. Outro dos espaços que possibilitava iniciativa, eram paredes onde as crianças podiam desenhar. Nas paredes da sala, para além da documentação dos projetos, encontravam-se afixadas as regras que transmitiam segurança às crianças. De modo a aumentar a autonomia das mesmas, seria interessante introduzir frisos de imagens, conduzindo as crianças na utilização do computador. Destacava-se, ainda, a flexibilidade na adaptação das áreas, conforme o aprofundamento dos interesses das crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), como foi observável no início do ano letivo, quando foi construída uma cozinha de caixas e durante a realização do estágio quando se alterou para uma pista de caricas.

1.3.3. O tempo pedagógico

Greenman (1988) refere-se ao ambiente, além do espaço físico, incluindo “a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados.” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 329). Sabemos assim, que a organização do tempo deve ser sequencial, previsível e respeitador das rotinas das crianças, existindo um equilíbrio flexível entre estas e as da instituição (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Relativamente ao tempo educacional, apesar de nem sempre ser realizada a reunião de grupo, normalmente faz-se o acolhimento na sala de atividades, onde são utilizadas estratégias de comunicação com as crianças, como perguntar o seu nome completo. É realizado um ponto de situação com o grupo acerca das tarefas a realizar consoante os projetos em desenvolvimento, existindo, de seguida, uma adequação do tempo e espaço, gerida pelas crianças consoante os seus interesses e necessidades. Tendo em consideração que a organização do tempo, nas diferentes intenções, deve conjugar múltiplos ritmos, desde a criança individual, pequenos grupos e grande grupo (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Também é dada a oportunidade às

crianças de escolherem continuar a exploração dos projetos, atividades de índole livre individual, em pares ou grupos, ou frequentar outra sala de atividades.

Em suma, a rotina diária tem de ter em conta os diferentes espaços do JI, possibilitando uma continuidade tanto do espaço como do tempo no processo educativo (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979). Ainda assim, surgem dificuldades nas transições de tempo e espaço, por isso são utilizadas estratégias pela equipa educativa.

1.4. A intervenção da educadora na construção do currículo

Relativamente às práticas da educadora cooperante¹⁵, estas vão ao encontro das opções metodológicas da instituição, como tal, são agora evidenciadas essas opções, decorrentes da observação sistemática mas também da reflexão em colaboração com a equipa educativa.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 - Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (EI) o educador deve organizar o ambiente educativo e relacionar as diferentes variáveis que dizem respeito ao mesmo (Decreto-Lei, 1997). O mesmo documento refere ainda que esta organização deve ser realizada com base na observação, planificação e avaliação, pensando-se o ambiente educativo de forma a proporcionar experiências educativas integradas, considerando-se o bem-estar físico e socio-emocional das crianças. De forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças, destaca-se a intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação. Inspiradora para a educadora, a observação, o método de análise da realidade, torna-se um instrumento chave para conseguir organizar os restantes processos. Esta é uma observação discreta, espontânea, explícita, intencional e consciente, justificando e estruturando todas as restantes ações. Implica registo e sintetização focalizada e, como tal, a educadora utiliza a folha em branco (bloco de notas) como estratégia diária, preenchendo posteriormente uma folha alusiva a competências sociais e pessoais, baseada na ficha 2i do SAC.

¹⁵ No sentido de facilitar a leitura e compreensão do presente documento, sempre que me referir aos(às) educadores(as) que cooperaram comigo nos estágios pedagógicos, será utilizado o termo educadoracooperante em substituição da nomenclatura genericamente utilizada de acordo com o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: orientadores(as) cooperantes.

É, então, a partir da observação de conversas e brincadeiras que a educadora fundamenta o currículo construído, indo ao encontro do que Spodek e Saracho defendem, que “os currículos para a primeira infância devem-se originar das próprias crianças, para que a educação contemple suas necessidades e interesses” (1998, p. 88). Baseando-se assim as aprendizagens num currículo emergente, este currículo, conjunto de oportunidades de aprendizagem do ponto de vista do aprendiz, está centrado na criança e nos seus interesses, tornando-se a mesma coconstrutora do próprio currículo e por isso este resulta no culminar de multi-projetos.

Para o desenvolvimento desses projetos é utilizada, pela educadora, a Metodologia de Projeto, para exploração de um tópico ou tema devido a um “interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido”(Katz & Chard, 1997, p. 150). Existem algumas características comuns aos projetos, que Vasconcelos *et al* (1998) destacam. A construção progressiva bem como a situação num tempo e espaço determinados, o facto de ser mobilizador/dinamizador, distinguem-nos da realização de meros planos. Esta construção acontece através de uma evolução que pode não ter sido a prevista, uma vez que “O trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes” (Katz & Chard, 1997, p. 157). Por isso, pressupõe a implicação de todos os participantes com intuito de responder a problemas encontrados e considerados de interesse pelos mesmos (Leite, Malpique, & Santos, 1989). As quatro fases em que se divide o trabalho de projeto são Fase I – Definição do Problema, II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, Fase III – Execução e Fase IV – Divulgação/Avaliação. Aquando da primeira fase, formula-se o problema ou as questões a investigar. Na segunda fase, realiza-se a planificação, uma planificação não linear, na qual se elaboram teias partindo-se da situação problema em duas direções, o que sabemos e o que queremos descobrir. Durante a terceira fase, as crianças pesquisam através de diferentes meios, organizam, seleccionam e registam informação, depois confrontada com as ideias iniciais. Por fim, na fase de divulgação e avaliação, salienta-se a socialização do saber mas também a avaliação do processo, podendo até formular-se novas hipóteses de trabalho, que resultam em novos episódios ou projetos (Vasconcelos, et al., 2012).

Em suma, esta é a metodologia que permite à educadora planificar oportunidades de aprendizagem em cooperação com as crianças, o que por sua vez irá permitir à criança entender que pode provocar acontecimentos para si própria, dando-lhes uma maior noção do tempo e permitindo o desenvolvimento linguístico, por exemplo (Brickman & Taylor, 1991). E por isso, a educadora valoriza o diálogo para o mesmo efeito, “Querem brincar onde?”, permitindo-se ir ao encontro das suas expectativas/motivações em detrimento das preocupações do adulto, tornando as planificações mais ricas, tendo em consideração o conhecimento não apenas como aquisição mas sobretudo como participação e interação, encarado como um processo de construção. Consegue, assim, que as crianças partilhem entre elas as suas ideias (o que descobriram e exploraram) e em simultâneo aumentem a sua auto-estima (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2010).

No entanto, a educadora realiza as próprias planificações de acordo com o desenrolar dos projetos, ou seja, partindo da avaliação das observações e comentários das crianças relativamente a situações anteriores, “considerando as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 115). Relativamente à avaliação e tendo em consideração a Circular nº4, (Ministério, 2011), a educadora planeia a mesma de modo a que seja coerente e sistemática, baseando-se assim a avaliação escrita na realização de portefólios individuais, pois “as crianças perspetivam o seu portefólio de avaliação como um instrumento que conta a história de aprendizagem do seu autor ao longo do tempo (...) como uma espécie de arquivo de memória” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 121). Com objetivo de evidenciar as aprendizagens, aquando do desenrolar de episódios ou projetos em que cada criança esteve envolvida, constam nos portefólios a documentação pedagógica¹⁶. Neste processo de avaliação, de acordo com a circular acima mencionada, participa também a própria criança, podendo realizar observações às próprias evidências, os pais e família que podem complementar com evidências em contexto familiar. Apesar da necessidade do processo ser sistemático, para a educadora existem dois momentos cruciais de

¹⁶ A documentação pedagógica constituirá uma das experiências-chave, transversal à EPE e 1.º CEB, abordadas na II Parte do presente documento.

avaliação, fevereiro e julho, no qual as crianças escolhem as evidências a integrar o portfólio, sendo que outras são automaticamente escolhidas pela educadora, devido à sua relevância.

Quanto ao estilo de desempenho do adulto, durante a observação constata-se que o educador estabelece múltiplas interações, apoiando o ato de brincar, mantendo-se sensível aos interesses das crianças, escutando-as atentamente colocando-se ao seu nível físico, utilizando um tom de voz positivo, construindo assim uma empatia com elas. O discurso do educador é no sentido de compreender as crianças, contudo são valorizados os diferentes tons de voz, de acordo com as situações propiciantes, salientando o que é esperado das crianças em detrimento do que não devem fazer. Também nestas interações, tal como consta na Circular nº4, a autenticidade e sensibilidade da educadora foi revista como uma chave para que as crianças se sintam à vontade no grupo e no espaço educativo, integrando-se e conseqüentemente permitindo que desenvolvam as suas ideias (Ministério, 2011). Proporcionando-se espaço para a iniciativa são dadas oportunidades às crianças de serem autónomas, tanto na alimentação, higiene como na tomada de decisões. De acordo com a perspectiva de Dahlberg e Moss (1999), também a educadora considera a criança como co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura, com voz ativa, que deve ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões.

Outro dos aspetos que a educadora não descarta são os pequenos detalhes do cuidar, como o auxílio em momentos de higiene ou alimentação, respeitando os ritmos de cada criança. Esse cuidar é encarado como um momento propício ao estabelecimento de relação, influenciando as dimensões do educar, isto associado à perspectiva do “educare”¹⁷.

São ainda realizadas pela educadora práticas preventivas¹⁸, ou seja, para além da estruturação do ambiente, valoriza a atenção individualizada, possibilita a definição e

¹⁷ Com base em Caldwell (1975) referimos o educare enquanto modo de intervenção educativa desejável para a infância, no qual se destaca o caráter indissociável dos cuidados da intervenção educativa. Também as neurociências revelam o impacto positivo que os cuidados têm no modo como as crianças se desenvolvem, caso os primeiros sejam explorados de um modo mais intencional.

¹⁸ Segundo Vale (2012, pp. 87, 88), as práticas preventivas encontram-se, inseridas na Pirâmide de Ensino de Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph e Strain (2003), pirâmide essa que através de “uma organização sistematizada e hierárquica de estratégias, apresenta ao educador, de forma clara,

treino de regras e desenvolve atividades que promovem o envolvimento das crianças. São, também, desenvolvidas estratégias socio-emocionais, assim como a auto regulação, cultivando, com as crianças, técnicas de gestão de comportamento do programa Anos Incríveis (Estrela, 1984). Evidentemente são realizadas práticas de qualidade, uma vez que se apoiam em ambientes estimulantes e desafiadores, sem nunca esquecer regras e consequências, dando-se oportunidades para as praticar numa perspectiva de modelação (Barnett, 2000).

Das práticas da educadora destaca-se o trabalho em equipa, em termos de reflexão, baseada na ação – reflexão – ação, na qual o educador deve transformar a atitude defensiva em curiosidade. Tive a oportunidade de participar diariamente neste processo, considerando-a o melhor instrumento de aprendizagem, pois se o educador se revelar flexível nas interações da prática, considerando o confronto com a realidade problemática a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções, a reflexão-na-ação torna-se constituinte do pensamento prático (Nóvoa, et al., 1992).

2. Itinerário Formativo

O contacto com os múltiplos contextos de estágio em EPE e respetivos itinerários formativos permitiram-me o desenvolvimento das bases teóricas adquiridas aquando da formação realizada, que uma vez refletidos, tornaram-se o ponto de partida para futuras práticas pedagógicas. No entanto, tendo em conta que as práticas devem responder às especificidades de cada contexto, numa primeira fase deste itinerário formativo (3 semanas), foi realizado o reconhecimento e ambientação ao contexto educativo, o qual permitiu uma fase de integração mais consistente, naquilo que eram os objetivos, valores e opções pedagógicas da instituição. Esta segunda fase permitiu, ainda, a progressiva atuação pedagógica desde ações espontâneas à orientação de

possibilidades de intervenção em níveis continuados (...) em primeiro lugar, estratégias consideradas naturalistas, indo depois, num crescendo, até estratégias mais específicas e de intervenção individual, se necessário for.” O segundo nível da pirâmide, apelida-se de práticas preventivas, e é desenvolvido ao nível da própria sala e da utilização de estratégias consideradas naturalistas.

projetos educativos, respeitantes ao grupo, Projeto “Peixes” e Projeto “Mosaico”, que numa terceira fase são alvo de uma breve reflexão final.¹⁹

2.1. Fase de Ambientação

Nesta fase de ambientação, através da utilização de algumas técnicas em ambiente educativo, realizou-se o levantamento das características relativas ao contexto, refletido anteriormente. Constituindo-se assim uma etapa crucial para a recolha e tratamento de dados, obtidos por observações diretas e participantes, análise de informações contidas no PE mas também por conversas informais com a equipa educativa. Um dos instrumentos que auxiliou as observações, foi um bloco para a concretização de notas de campo, consequentemente categorizadas, que levaram, por exemplo, ao preenchimento da ficha 1g do SAC. A utilização destas técnicas e instrumentos fundamentam-se com a intencionalidade educativa, pretendida para o decorrer do itinerário formativo. Em simultâneo realizou-se a ambientação física ao contexto, bem como a integração social, permitindo o desenvolvimento das relações interpessoais com a comunidade educativa.

2.2. Fase de Integração

Relativamente à fase de integração, esta diz respeito à atuação pedagógica com responsabilização gradual, ou seja, integração em atividades livres, participação em conversas de grupo, cooperação nas práticas da educadora, ações espontâneas e planeadas, como foi o caso dos projetos desenvolvidos (“Peixes”, “Bebes”, “Mosaico”). A participação nas rotinas diárias de alimentação e higiene, é encarada como uma estratégia de interação com as crianças, iniciando-se uma relação de confiança, utilizada durante as três fases deste processo.

A participação em atividades de índole livre diz respeito à integração enquanto “observadora participante” e sobretudo “participante observadora” em momentos de brincar em que se descobrem canções, em que se participam em viagens de capitães em barcos turbulentos, em que se descobrem as potencialidades enquanto cozinheira de terra e folhas, em que se envolvem nos jogos coletivos e demais brincadeiras.

¹⁹ As fases, aqui mencionadas, não foram desenvolvidas de forma estanque, uma vez que o itinerário formativo flexibilizou-se de acordo com as constantes reflexões.

Neste envolvimento espontâneo, solicitado pelas crianças, o deixar-me socializar pelas crianças possibilitou a compreensão “por dentro” dos seus modos de pensar, tal como refere Ferreira (2004, pp. 46, 47) a compreensão do “significado de símbolos e valores, as regras e princípios de ação constitutivos da sua cultura infantil, incluindo as relações sociais nos poderes e autoridades que lhe subjazem e nos desafios colocados pelas sociabilidades que, de um outro modo, me estariam vedadas”. Indo ao encontro de Solberg (1996) podemos afirmar que existiu uma certa ignorância da idade em prol dos contextos situacionais em que as crianças agem, o que contribuiu para me colocar aos seus olhos como alguém conhecedor da sua cultura e, portanto, de confiança.

Em suma, fundamenta-se o ato de brincar como “forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças, pela participação em atividades situadas no contexto social (...) implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério da vida das crianças”(Ferreira, 2004, p. 198 a 201). Assim, torna-se indispensável observar o brincar uma vez que permite acompanhar a construção social das suas realidades em ação, e em simultâneo desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.

Foi nesta fase de observações, aquando da participação espontânea no brincar com as crianças, que nos deparámos com uma situação-problema. O interesse contínuo por parte das crianças em pescar num dos pneus do espaço exterior, apesar desse conter água parada proveniente da chuva. A primeira vez que me apercebi do interesse, durante a atenção individualizada prestada a uma criança, pensei que fosse uma situação de momento e que não voltasse a ter destaque. Contudo, dia após dia, semana após semana, dei conta da sua importância para as crianças, e privilegiei o diálogo entre elas e as explicações acerca daquele interesse, não interferindo nas ações das mesmas. Diariamente, durante cerca de duas semanas, as crianças iam pescar ao pneu, convidavam colegas e adultos e tinham necessidade de me explicar o que ali se passava, a forma como pescavam ou até o que desejavam fazer com o peixe pescado. Mesmo antes de chegar ao quintal, nas descidas de escadas ou até mesmo durante a alimentação, as crianças ficavam empolgadas e o interesse era notório “Vamos pescar peixes, peixes!!”(L.). Nesses momentos senti que não

existiam expectativas relativamente às situações presenciadas, apenas a necessidade de perceber o que as crianças faziam ali e o que queriam descobrir, pois seria a partir daí que se desenrolaria todo o processo educativo. Seria assim o início de um projeto ou apenas de um episódio? Fosse o que fosse, este interesse foi objeto de reflexão com a educadora, a qual reagiu com entusiasmo, era um ponto de interesse das crianças que contribuiria para a construção do currículo emergente. Deu-se continuidade às observações e registos acerca da situação, a fim de se perceber qual a melhor forma de criar oportunidades de aprendizagem. Foi desta forma que percebi o quão importante é a observação, o quanto a mesma pode ser útil e intencional sem que as crianças se apercebam. Nunca até então teria vivenciado a importância dos dados recolhidos, decorrentes das observações realizadas, como construtores de currículo.

Da participação em conversas de grupo e cooperação nas práticas da educadora, destaca-se a observação bem como as reflexões conjuntas, enquanto instrumentos cruciais ao desenvolvimento das fases seguintes. Cooperámos no desenvolvimento do projeto curricular de sala (PCS), pois aquando da receção de uma caixa realizámos a respetiva documentação pedagógica. Nesse momento verificou-se a sensibilidade da educadora na utilização de estratégias de gestão do grupo, redirecionando as crianças, obtendo feedback relativamente à mesa de luz recebida. Foi privilegiado pelos adultos o momento de exploração da mesma, ativando-se mecanismos de questionamento sobre a utilidade e significado daquele objeto.

2.2.1. Ações Espontâneas

Uma das ações espontâneas realizadas foi sugerida pela educadora e baseou-se na leitura de uma história para o grupo, “Eu não tenho sono e não quero ir para a cama” de Lauren Child. A esta improvisação reagiu com satisfação à confiança que a educadora depositara nesta oportunidade de interação autónoma com o grupo. Sendo o primeiro momento e uma vez que desconhecia a história, fiquei um pouco apreensiva. No início da conversa foram estabelecidas algumas estratégias de comunicação com o grupo, o que facilitou em momentos de maior envolvimento. Durante a leitura da história, coloquei-lhes questões ou introduzi momentos de expressão dramática, decorrentes do desenvolvimento da ação da história. As crianças mantiveram-se envolvidas, relacionando as questões com episódios do seu

quotidiano, evidenciando pormenores da história, repetindo algumas das estratégias exploradas.

2.2.2. Projeto “Peixes”

Tal como mencionado anteriormente, aquando da observação percecionou-se o interesse, de um grupo de cerca de 10 crianças, relativo à pesca de diversas espécies de peixes, num dos pneus. Ponderada, pela equipa educativa, a consistência e continuidade do interesse verificado, justificou-se como uma situação de currículo emergente e como tal originou um projeto de Peixes²⁰.

a) Definição do Problema

Provoquei as crianças com a leitura de uma história “O Peixinho Dourado e o Lápis Mágico”, para a qual levaram os seus “paus de pesca”, entusiasmando-sena exploração do tapete de história. Devido à agitação que se fazia sentir, pensei que as crianças não estivessem focadas na exploração da história, contudo, uma vez mais surpreendi-me, pois o feedback não tardou a chegar. Após o tempo de dormitório as crianças salientaram diversificados momentos da mesma, solicitando uma próxima leitura, o que me levou a refletir na necessidade de “suspensão do educador para dar tempo à criança de organizar as suas ideias”²¹, consubstanciando-se a ideia de Loris Malaguzzi, no respeito pelo “tempo de amadurecimento, de desenvolvimento, das ferramentas do fazer e da compreensão, da emergência total, lenta, extravagante, lúcida e mutante das capacidades das crianças; é uma medida de sabedoria cultural e biológica” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 329).

A história foi então esclarecedora por parte do problema existencial, desafiando-se os próprios na procura de uma solução para a situação desencadeadora. No entanto, depois de se aperceberem que o lápis mágico não iria transformar a água suja em água limpa, seguiram-se momentos de reflexão sobre a forma mais eficaz de resolução da questão. Pediram ajuda ao coelho Tomé, que lhes deixou uma caixa com alguns materiais, com os quais as crianças decidiram fazer peixes para o seu jogo. O momento de abertura dessa caixa causou pressão devido à recolha simultânea de documentação, escrita e fotográfica, e à exploração dos objetos recebidos. Ainda assim, as crianças colocaram hipóteses sobre a utilidade dos materiais face à

²⁰Vide in Apêndice 4 – Documentação Pedagógica do Projeto Peixes

²¹ Excerto de Comunicação Oral da Educadora Cooperante

situaçãoproblema e interrogaram-se sobre o nome de alguns dos materiais. Foi nesse momento que percebi a importância do trabalho em pequeno e grande grupo, pois o grupo de projeto sentiu dificuldades em perceber o que seriam ímanes, o que em grande grupo permitiu o confronto de ideias sobre o nome do material e o consequente alargar de conhecimentos. Assim e tal como indica Oliveira-Forminho *et al*(2013, p. 118) é necessário que a criança saiba que “o grupo multiplica capacidades, inteligências, pontos fortes e que, em situações de problemas, as dificuldades são partilhadas pelo grupo, sendo de mais fácil resolução. (...) a educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura (...). As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo”.

Surgiu destes materiais a ideia de fazermos peixes, mas afinal “Como são os peixes?”, este foi um dos problemas encontrados que as crianças pretenderam investigar.

b) Planificação

Para a pesquisa acima pretendida, foi realizada com as crianças, uma planificação através de rede de tópicos²², onde se esquematizou o que as crianças já pensavam saber sobre os peixes bem como o que pretendiam descobrir, uma vez que será a partir das perguntas e conceções prévias que o conhecimento se construirá(Correia, 2012), salientando-se alguns dos aspetos que pensavam saber, a sua constituição bem como o local onde viviam. Os aspetos que mencionaram querer descobrir: “Será que todos os peixes têm espinhas?”; “Para que serve a boca dos peixes?”; “Quantas barbatanas têm os peixes?”; “Onde vivem os peixes?”; “Como se chamam os peixes?”; “De que cor são?” deram continuidade ao projeto. Contudo, importa destacar-se que a planificação não foi estanque ao processo, ajustando-se continuamente.

c) Execução

Com intuito de privilegiar as oportunidades das crianças se expressarem, através das múltiplas representações simbólicas, foi-lhes solicitada a realização de esboço de um peixe, de forma a perceber a imagem mental que as crianças tinham sobre o animal em questão.Segundo Edwards, Gandini e Forman, estas representações

²²Vide in Apêndice 5 – Rede de Tópicos do Projeto Peixes

podem servir de base para hipóteses, discussões e argumentos, conduzindo a mais observações e outras representações (1999, p. 43). A partir destes esboços, as crianças começaram as suas pesquisas, em livros, procurando o que pretendiam melhorar e os elementos que gostariam de acrescentar. Mais tarde foi-lhes dada a oportunidade de moldar essas criações, isto porque “uma das formas mais importantes de progresso no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar reside na capacidade de representarem o seu conhecimento do mundo por modalidades e meios diversos” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 218).

Depois desta fase de exploração dos conhecimentos de cada criança, foi indispensável a observação de peixes verdadeiros, confrontando-se o que pensavam saber com o que realmente pode ser um peixe. Numa primeira fase deste confronto, as crianças sentiram necessidade de explorar os peixes: Truta, Faneca e Pargo, partindo da observação à manipulação. Destacaram efetivamente algumas das diferenças referenciando que os peixes tinham “uma (barbatana) mas só que agora tem duas”(R.). Construiu-se uma tabela de dupla entrada, de modo auxiliar o registo da quantidade e características das espécies observadas. Este momento remete-nos para a ideia de zona de desenvolvimento próximo (ZDP), definida por Vigotsky (1978) citado por Siraj-Blatchford(2005, p. 16), como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independentemente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com alguns pares mais aptos

Uma vez que se situavam num ponto além do qual o indivíduo não conseguia funcionar sozinho, foram utilizados suportes propiciados pelos mais maduros, que andaimaram o seu conhecimento e descoberta acerca de algumas características dos peixes, como as escamas, “uma proteção no corpo” (R.)(Spodek & Saracho, 1998, p. 77). Este *scaffolding* surge como suporte de competências emergentes criando-se oportunidades para apoiar, ou seja, a imagem mental de colocar andaimes, “suportes” para coadjuvar a criança no seu desenvolvimento. Será, então, com este andaimar, que “aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de

certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase” (Vigotsky, 2001, p. 331). Desta forma, confirmaram-se as palavras de Vasconcelos em relação à Metodologia Trabalho por Projeto, pois permite atuar na ZDP da criança e conseqüentemente proporciona a “troca e transações elaboradas capazes de uma ação mútua emergente”, isto é “através do trabalho de projeto, a criança se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 10). Ainda no desenvolvimento desta atividade, devido ao interesse demonstrado por crianças que não participantes do projeto, sentiu-se a necessidade de introduzir estratégias de redirecionamento, uma vez que a ideia é desviar a atenção das crianças da situação difícil e por outro lado estimular a concentração em situações que ofereçam satisfação imediata, possibilitando a escuta daquelas que menos se faziam ouvir (Spodek & Saracho, 1998).

Existindo agora diversas “frentes” a explorar na continuidade do projeto, foram tomadas algumas decisões pelas crianças, nomeadamente na resolução do problema do pneu. Tendo em conta a opinião de Katz (2004), podemos afirmar que as experiências de caráter “intelectual”, como colocar hipóteses, analisar e elaborar conjecturas, explicitam a sua curiosidade e persistência na resolução de problemas, do mesmo modo que fortalecem disposições inatas da criança para fazer sentido da sua própria aprendizagem (Vasconcelos, *et al.*, 2012). A discussão do grupo, acerca da resolução do problema, levou à exploração de diferentes materiais bem como as suas propriedades. Exemplo disso foi a manipulação de rolhas de cortiça na água, que levantou diversas questões e originou a construção de um jogo de pesca. Privilegiou-se o conhecimento científico, tendo como base a importância do conceito de currículo em espiral de Bruner (2011, p. 67)

se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se tivermos o cuidado de traduzir o material para as suas formas lógicas e se formos suficientemente estimulantes a desafiar a prosseguir, então é possível apresentar-lhe, desde muito cedo, as noções e métodos que, mais tarde, farão dela uma pessoa instruída .

Uma vez mais, para além do envolvimento do grupo em questão, tornou-se crucial o envolvimento de três crianças da sala dos “Leões” que possibilitaram o

cruzamento de ideias, fazendo-as sentir confiantes na construção do seu conhecimento. O fenómeno analisado foi a flutuabilidade das rolhas de cortiça, (“Ficam na superfície!” M.; “Flutua, é quando uma coisa não consegue ir para baixo de água como os barcos” G.;) que levou à construção de peixes com as rolhas. Com o intuito de alargar o horizonte de conhecimento da criança, e tendo em consideração os seus níveis de bem-estar e implicação mais reduzidos neste momento, foi explorado um dos artistas que se versou sobre este tema, Rafael Bordalo Pinheiro, uma vez que, e segundo Vasconcelos, “a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças, será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas”(Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 12). O interesse demonstrado e o cuidado patente no manuseamento da peça do autor permitiu perceber com clareza o aumento dos níveis de implicação, que se refletiram também na curiosidade, concentração, criatividade e precisão com que justificavam as suas escolhas aquando da pintura das suas sardinhas.

A sensibilização para a poluição da água no pneu, às restantes crianças do JI durante a preparação do jogo de pesca, desencadeou a análise e comparação desta com a água potável. Durante essa mesma preparação, as crianças sentiram a necessidade de construir canas de pesca, privilegiando-se a discussão entre o grupo para a resolução deste conflito. Daqui resultou, espontaneamente, a abordagem de conteúdos matemáticos na comparação de tamanhos das diferentes canas, “a minha é maior que a Beatriz (...) e a da Rita é maior que a minha” (L).

Mesmo depois de construído o jogo de pesca no pneu, as pesquisas de cada criança aumentaram, existindo *feedback* por parte dos pais²³. E foi assim que desde canas de pesca de brincar a livros sobre Bordalo Pinheiro ou peixes, foi evidente a curiosidade das crianças, característica congénita que a criança possui. Foram em muito privilegiadas essas pesquisas, reuniu-se o grupo de modo a que os colegas pudessem apresentar as suas descobertas, “Eu vou apresentar este livro de Bordalo

²³Excerto de comunicação oral de um pai: “aconteceu uma situação muito engraçada, no fim-de-semana ela contou-me que conheceu um artista, o Rafael Bordallo Pinheiro, e que tinha 22 sardinhas mas que ele só fez uma sardinha, foi a primeira, as outras foram de outros artistas e depois quis ir à casa da avó pesquisar livros do Bordallo Pinheiro”.

Pinheiro (...) tem aqui o Bordalo e os amigos (...) e os peixes que ele fez”. As restantes crianças demonstraram interesse em perceber a origem daquelas pesquisas, permitindo que a criança, que tenha a experiência dos outros reagirem ao que ela diz, aumente a sua auto-estima (Vasconcelos, *et al.*, 2012). Como tal, foi através dessa escuta que consideraram a visita do pai de uma das crianças, fotógrafo marinho, a fim de explorarem alguns peixes, características e respetivo habitat. As crianças demonstraram interesse nas imagens projetadas, referindo aspetos que lhe eram familiares e fazendo questões acerca dos peixes. Mencionaram informações que decorreram do processo de aprendizagem, como por exemplo: “é para entrar a água pela boca e depois sai pelas guelras” (L.). Questionaram o pai da criança sobre a origem dos peixes explorados, no início do projeto. Estas foram evidências que deixaram a equipa educativa surpreendida perante o saber construído pelas crianças.

Ainda com muito para descobrir ficámos com uma grande vontade de continuar este projeto e todos os dias surgem algumas questões “Vamos fazer coisas do projeto dos peixes!!” (L.), “Podíamos fazer os barcos que pescam peixes..” (A.), mas será que existem mesmo barcos que pescam peixes?!, indícios que nos mostraram os níveis de envolvimento das crianças.

d) Divulgação/Avaliação²⁴

Este projeto teve dois momentos de divulgação, um primeiro, com a partilha do jogo de pesca construído, definindo o espaço, o porquê de ter sido construído e para que serviria; num segundo momento, a divulgação com os restantes projetos, desenvolvidos no âmbito do estágio curricular²⁵, onde foi exposta toda a documentação pedagógica relativa aos projetos. Este segundo momento, procurou envolver outros agentes participativos do processo educativo da criança, comunidade escolar, pais e familiares. Para tal, construiu-se um labirinto de caixas de cartão que nos levava a um enredo de projetos através de uma visita guiada, na qual o interesse das crianças era evidente na forma como explicavam aos colegas, pais e familiares, o

²⁴ Vide in Apêndice 6 – Evidências de Divulgação e Avaliação do Projeto Peixes

²⁵ Cada uma das estagiárias esteve responsável pela orientação de um projeto, pelo que no total, se orientaram quatro projetos: “As poções mal-cheirosas”, “Momentos” (Grupo Leões) e “Bebês”, “Peixes” (Grupo Tartarugas). Com os dois grupos, orientou-se pela equipa de estagiárias, o projeto “Mosaico”.

significado das sardinhas pintadas, quem era o Bordalo Pinheiro, socializando assim os seus novos conhecimentos, tornando-os úteis aos outros (Katz & Chard, 1997).

Relativamente à avaliação do projeto, momento em que “as crianças comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada uma dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda” (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p. 80) esta foi realizada ao longo do desenvolvimento do projeto, mediu-se pelos níveis de envolvimento e bem-estar do grupo. No final do projeto, realizou-se uma avaliação geral, através da sua teia, isto porque “a rede que foi planeada nos estádios de planeamento iniciais pode fornecer uma estrutura para este registo” (Katz & Chard, 1997, p. 260), essa estrutura demonstra, de uma forma geral e esquematizada, todo o processo, facilitando-lhes a avaliação. As crianças foram convidadas a colocar smiles tristes e contentes nas atividades planeadas, de onde se destacaram os aspetos que mais gostaram, ex: “Gostei mais de fazer os peixes, da maria penteadeira, descobri que era de escovar e também do pai ter vindo porque ele é muito lindo e o meu papi (pai)” (L.), “Gostei porque eu só queria abrir, descobri que eles tinham espinhas” (M.). Foram também referidas as tarefas que menos gostaram ou mais dificuldades sentiram, “Não gostei de fazer os peixes (massa modelar) porque é difícil” (M.S). Esta exploração do que mais ou menos tinham gostado, do que tinham descoberto, o que acharam mais ou menos difícil, tornou-se num momento de triangulação de dados, recorrendo-se a memórias fotográficas, excertos de conversas, no qual pretendi suspender a minha ação, evitando condicionar os comentários das crianças.

2.3. Fase Retrospectiva

As múltiplas oportunidades para vivenciar os conceitos já estudados, através da observação na primeira fase deste processo, despertou uma série de competências essenciais ao desenvolvimento do projeto, de entre as quais se destaca a sensibilidade e curiosidade para escutar as crianças. Esta participação-observante facilitou, assim, a perceção dos interesses das crianças, existindo, no entanto, algumas em relação às quais fora difícil identificá-los, ou porque eram mais reservadas ou até mesmo porque nós, enquanto adultos, ainda não nos descentramos desse papel possibilitando a aproximação, dando-lhes a atenção individualizada durante o período de tempo

necessário. Nesse momento, percebi a importância de fazer uma revisão do meu papel enquanto futura educadora, de forma a tornar-me cocriadora, atenta à criação de possibilidades, escutando mais e intervindo o menos possível, tal como refere Malaguzzi “as intervenções têm de ser medidas, poucas, não subvertendo aquilo que a criança está a fazer. É uma espécie de tomar a criança pela mão, deixando que a criança se mantenha sempre nos dois pés” (Vasconcelos, 2009, p. 63).

No desenvolvimento do projeto assustava-me o desconhecido, o risco de acompanhar as ideias das crianças e, portanto, foram vários os desafios sem rumo traçado a que me predispus, os quais se traduziram em envolvimento. E foi com isto que compreendi que efetivamente “Uma educadora incapaz de sentido de risco, de aventura, incapaz de calcorrear a zona de viagem e exploração, o desconhecido, o reservatório do novo, não poderá praticar adequadamente uma pedagogia de projeto” (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998, p. 68). Para além desta necessidade intrínseca dos adultos se envolverem nos projetos, também o envolvimento de cada criança durante o projeto é, para mim, motivo de reflexão. Levando-me a questionar os momentos em que determinadas crianças estavam mais envolvidas em comparação com outras, enquanto reflexo da necessidade de diferenciação pedagógica. Diferenciação pedagógica essa que implica tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, que leva a uma diferenciação nos níveis de conteúdos, de processos e de produtos (Grave-Resendes & Soares, 2002), quando levada a cabo tornava-se dificultada pelas crianças, uma vez que ainda não estavam familiarizados com a metodologia adotada. Ainda no que diz respeito ao projeto, salienta-se a forma espontânea como é feita a transdisciplinaridade, neste caso destaca-se a área de formação pessoal e social bem como a área de expressão e comunicação, da qual se salienta o domínio da expressão plástica, domínio da matemática, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A área conhecimento do mundo desenvolveu-se continuamente no projeto, “partindo da curiosidade natural articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios e proporcionar oportunidades de aprendizagem que lhe permitam dar sentido ao mundo à sua volta” (Santos, Gaspar, & Santos, 2014, p. 9). A cientificidade dos fenómenos explorados, como aconteceu no caso da fluutuabilidade, uma vez que o mais desejável é que a literacia científica se insira numa narrativa pessoal do educador, não numa perspectiva de formar cientistas mas

sim no sentido de permitir que as crianças se apropriem de competências básicas (op. cit.). Pereira, (2002), refere-se, assim, “aos processos da ciência como correspondentes às formas de raciocínio e destrezas intelectuais usadas de forma sistemática na atividade científica” (Santos, Gaspar, & Santos, 2014, p. 53).

Equilibrar a participação das crianças nos projetos, bem como o desenvolvimento de cada projeto, tendo em vista que se desenvolvem em simultâneo, tornou-se, em alguns momentos, difícil de gerir. No entanto, com intuito de dar resposta a todas as solicitações, sem que os níveis de bem-estar e envolvimento ficassem comprometidos, utilizaram-se estratégias de redirecionamento, tendo em conta os processos de aprendizagem de cada projeto. Associada à forma como se doseia o desenvolvimento dos projetos, está a relação estabelecida com as crianças, as dificuldades e consequências sentidas durante a aproximação e distanciamento do desenvolvimento dos projetos. Apesar de todos estes desafios, a reflexão em grupo possibilitou o confronto de vários pontos de vista e a construção de novos conhecimentos. O facto de não estarmos nas nossas zonas de conforto relativamente aos temas dos projetos, permitiu a reflexão bem como o aprofundar de ideias com quem se sentia mais à vontade, existindo espaço para ideias, reflexões, troca de experiências e interajuda constante. Fatores que me levam a destacar a dinâmica de recursos humanos necessária, o trabalho em equipa bem como a flexibilidade na gestão de recursos humanos da instituição, permitindo, assim, fazer face às dificuldades no acompanhamento dos multiprojetos.

Destaca-se, ainda, a forma como as avaliações realizadas tiveram impacto na reorientação do projeto, tendo em conta a avaliação de interesses e motivações refletidas nos níveis de bem-estar e envolvimento dos seus participantes. Contudo, este é um aspeto que pretendo melhorar, através da sistematização frequente da documentação pedagógica, possibilitando a sua contínua reflexão, em comunidade escolar, tornando a construção do currículo emergente visível a todos os que nele pretenderem participar.

Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo no 1.º CEB

1. Contexto Educativo

1.1. Contextualização

A escola na qual se desenvolveu a prática educativa integra-se num Mega Agrupamento de Escolas (AE) no concelho de Coimbra, este constituído por uma escola secundária (sede), dez II, dezoito edifícios de 1.º CEB e duas escolas de 2.º e 3.º ciclos (Projeto Educativo 2014-2017). Para além da riqueza histórica do local, devido à localização dos edifícios primórdios da cidade, nos quais se encontram instalada a sede, fundação que remonta à primeira metade do século XVII, a zona é caracterizada pelo comércio tradicional, no qual os serviços de transporte mantêm relevo, permitindo o desenvolvimento económico e social. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, este permite dar resposta a cerca de 1724 alunos²⁶, dos quais 738 se encontram no 1.º CEB. Uma vez que este agrupamento surge da junção de três polos educativos distintos podemos considerar o isolamento e a diversidade de meios envolventes como uma característica intrínseca que desafia a própria organização escolar, uma vez que se realça a proveniência rural de dois desses polos e um outro mais urbano.

A escola em questão situa-se no centro de uma localidade, numa das zonas rurais, cuja união de freguesias compreende uma área de aproximadamente 20 Km² e 3.102 habitantes (Coimbra, 2015). Num planalto junto ao Rio Mondego, com campos verdejantes, terrenos férteis e abundância de água justifica-se, assim, a ligação da população à terra através da apropriação desse espaço para a prática agrícola (produção de arroz, milho e batata) e pecuária (criação de gado bovino e caprino). Existem, ainda, serviços de comércio, os quais empregam alguns dos próprios habitantes uma vez que o nível de instrução dos pais é maioritariamente baixo. O património é destacado na comunidade através do reconhecimento público tanto dos espaços de índole cultural e religioso, como da preservação das tradições culturais e memórias da própria história local. Essa valorização do património é alimentada pelos próprios habitantes locais e professores através do desenvolvimento de ações através da Associação Cultural e Desportiva da localidade, por exemplo.

²⁶ Apesar de estar consciente da importância do respeito pelo género e da não masculinização do meu discurso, no sentido de facilitar a leitura do presente relatório final, opto por utilizar a palavra *aluno(s)* para me referir tanto ao(s) aluno(s) como à(s) aluna(s).

1.2. Caracterização e organização da Instituição

A instituição apresenta duas valências, EPE e Ensino do 1.º CEB, sendo estas constituídas por um grupo e duas turmas, respetivamente. Nas duas valências existe heterogeneidade na sua composição, constituindo-se a turma do 1.º e 4.º ano com dez alunos, e a turma de 2.º e 3.º ano com onze alunos. O grupo do JI é constituído por dezassete crianças com idades entre os três e os seis anos.

A valência do JI é coordenada por uma educadora que conta com o apoio de uma assistente operacional permanente. A equipa docente, no que diz respeito ao 1.º CEB, é composta por duas professoras titulares, uma professora de apoio educativo e um professor de educação especial. Quanto ao restante corpo não docente, este é constituído por outras duas assistentes operacionais e três técnicas de apoio ao refeitório. De entre esta equipa educativa, uma das professoras titulares é a responsável pelo estabelecimento, no entanto, a articulação e o trabalho em equipa é diário, durante ou após o horário letivo, no qual se debatem estratégias de organização e gestão escolar.

Quanto à organização do tempo, a instituição tem um horário de funcionamento, de segunda a sexta-feira, balizado entre as 9h00 e as 16h00/17h30, sendo que nesta última hora as atividades realizadas dizem respeito às AEC'S, nas quais os alunos têm à disposição música, inglês, atividade física e desportiva, educação para a cidadania e expressões.

No que diz respeito à organização do espaço, este é um edifício enquadrado na tipologia do Plano Centenário, construído pelos anos 50 do século passado, no qual funcionavam duas salas com alunos do ensino primário, designado então assim. Posteriormente, o edifício sofreu alterações, permitindo o alargamento da instituição e, atualmente, dispõe de uma sala de aulas, uma sala de atividades, uma sala de convívio que funciona como sala de inglês, um refeitório, uma cozinha, um gabinete de professores, três salas de arrumos, três casas de banho. Exterior ao edifício principal, existe ainda um anexo, no qual decorrem as aulas do 2.º e 3.º anos. O espaço exterior é amplo e transversal a todo o edifício principal, separado apenas por um muro de habitações particulares, o que se reflete numa proximidade com os habitantes locais. Apesar de todas as adaptações que o edifício tem sofrido, o espaço nem sempre se adequa às necessidades e atividades desenvolvidas, caso disso são as

aulas de Educação Física e Desportiva realizadas numa sala de aula sempre que o tempo não seja favorável à sua realização no exterior.

No entanto, é importante considerar que a falta de espaço permite explorar diferentes formas de organização, implicando a equipa nessa improvisação de modo a colmatar as dificuldades sentidas, através de reutilização e criação de espaços e materiais adaptáveis. Implicando novas parcerias, por exemplo, com o serviço municipal da Bibliomóvel, o que permite fazer face, ainda que de um modo muito genérico, à necessidade de um espaço biblioteca. No que diz respeito ao trabalho em equipa, em prol do desenvolvimento do espaço e de outros âmbitos, destacam-se os pais e familiares. Verificando-se também a inclusão de elementos da associação de pais nesta equipa, o que facilita a comunicação com entidades externas e permite alcançar de novas parcerias, como acontece com a Associação Cultural e Desportiva. Apesar desta não ser uma equipa totalmente estruturada, encontra-se na base das ações pedagógicas levadas a cabo. Assim, e ainda que sem opções pedagógicas transversais à instituição, a equipa mantém objetivos comuns no que concerne à influência da escola na comunidade local e vice-versa, daí a existência de uma equipa tão multidisciplinar que age numa conformidade natural com o contexto local.

1.3. Caraterização e organização do Ambiente Educativo²⁷

1.3.1. A Turma

A turma com a qual foi realizada a prática educativa integra dois anos de escolaridade, inicialmente constituída por onze alunos, o que no final do 2º período passou a dez alunos. Destas dez crianças, quatro pertencem ao 3.º ano e as restantes ao 2.º ano, verificando-se que a maioria dos alunos é do sexo feminino (7) e três do masculino.

De um modo geral, a turma pertence a um nível sociocultural médio-baixo, verificável a partir das carências familiares, quer económicas quer relacionais. No entanto, este não se torna um impeditivo na educação das crianças, uma vez que todos os alunos da turma tiveram contacto com a educação pré-escolar e a sua grande

²⁷ Informação com base no Plano Curricular de Turma, em vigor no ano letivo de 2015/2016.

maioria frequentou o JI da instituição, o que facilitou a adaptação ao contexto escolar e o acompanhamento destas famílias por parte da equipa docente, desde então.

Ainda que sem reprovações, esta é considerada uma turma muito heterogénea relativamente ao ritmo de aprendizagem, importando, por isso, clarificar o acompanhamento que é realizado em diferentes níveis. No 2.º ano existem dois alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de forma mais evidente e por isso estão referenciadas com o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI). Um desses apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE) permanentes que não lhe permitem acompanhar os conteúdos do respetivo ano, existindo por isso necessidade de ir adquirindo conhecimento do ano anterior. O outro é emocionalmente instável, o que acarreta dificuldades de aprendizagem e exige tarefas de motivação constantes, devido à rejeição de tarefas diferentes das dos restantes colegas, por exemplo. Neste grupo de 2.º ano, há ainda uma outra criança que acompanha as aprendizagens de 3.º ano, e as restantes apresentam dificuldades no desenvolvimento de aprendizagens, revelando pouca autonomia, o que exige o apoio constante para a realização de tarefas ou a utilização de estratégias, como o trabalho de grupo, principalmente em questões de cálculo matemático e uso correto das regras de ortografia. Quanto ao 3.º ano, este é constituído por alunos mais autónomos e motivados, no entanto, um dos elementos apresenta graves problemas de comportamento, o que leva à destabilização dos restantes. Neste grupo existe ainda um aluno disléxico, que, por inerência dessa situação, apresenta dificuldades na autonomia da leitura e escrita de textos, mantendo por isso o apoio de um professor duas horas por semana. Tendo em consideração os ritmos de aprendizagem diferenciados, os alunos são também acompanhados por uma professora de apoio escolar destacada pelo agrupamento para reforço dos conteúdos.

Os alunos envolvem-se facilmente nas dinâmicas realizadas pela professora cooperante²⁸ o que reflete as relações existentes entre esses, bem como o à-vontade que caracteriza as relações de proximidade entre a turma e restante comunidade escolar. Para além da frequência das AEC'S (à exceção de um aluno), estas relações

²⁸ No sentido de facilitar a leitura e compreensão do presente documento, sempre que me referir aos(às) docentes que cooperaram comigo nos estágios pedagógicos, será utilizado o termo educadora/professora cooperante em substituição da nomenclatura genericamente utilizada de acordo com o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: orientadores(as) cooperantes.

são também promovidas pela frequência de atividades exteriores à escola como natação, futebol, ginástica, música e catequese, o que aumenta o grau de confiança nestas.

1.3.2. O espaço pedagógico

No que diz respeito à organização do espaço da sala, antes de o caracterizar, importa refletir na função do professor enquanto organizador de ambientes físicos e sociais, bem como organizador de experiências fora da mesma, o que fará aumentar o desenvolvimento cognitivo (Marques, 1999). Portanto, destaca-se da professora, a preocupação na constante alteração da sala de aula, de forma a promover o trabalho em equipa, em determinados momentos, ou o trabalho individual, por exemplo.

Apesar das mesas se encontrarem frequentemente dispostas em filas, a alteração contínua permite a criação de várias dinâmicas de aprendizagem²⁹, em muitos momentos sugeridas pelos alunos, fomentando um clima de bem-estar emocional. A este propósito vale a pena ter em consideração a ideia de Wadsworth, citado por Marques (1999, p. 37), acerca dos ambientes eficazes, uma vez que podem “requerer reorganização constante do espaço da sala de aula para permitir a movimentação dos alunos, acesso aos materiais e uso prático do espaço”. Para guardar materiais, existem na sala três armários, aos quais os alunos recorrem frequentemente, bem como uma estante onde cada aluno guarda os respetivos pertences, libertando o espaço central da sala. O espaço psicopedagógico suporta ainda um quadro no qual são expostos, regularmente, os trabalhos dos alunos e tabelas de distribuição de tarefas diárias, permitindo a sua visualização diária. O fundo da sala é utilizado para tarefas de grande grupo (realização de experiências) e local de partilha (apresentação de histórias, exposições, entre outros). Tendo em consideração que o espaço resulta da adaptação de uma estrutura pré-fabricada, existem algumas dificuldades na organização do mesmo, bem como nas adequações que com isso surgiram (utilização de cartolinas para escurecer a sala aquando da utilização do videoprojector).

Na sala existem também variados recursos didáticos no âmbito das ciências experimentais e matemática, cedidos pelo ME. A fim de despoletar a curiosidade das crianças, a professora produz alguns materiais, e outros surgem naturalmente no

²⁹Vide in Apêndice 7 – Espaço da Sala do 1.º CEB

decorrer das experiências educativas. São materiais construídos em conjunto com os alunos, que surgem como respostas às questões por eles colocadas e são não estruturados (construção de uma balança com sacos no decorrer de uma experiência de pesagem de ar). A envolvimento da família é visível também aqui, ao contribuir com diferentes materiais construídos em casa. Os manuais escolares são utilizados ocasionalmente, aquando das aulas diretas com um dos grupos (2º ou 3º anos). Geralmente essa utilização ocorre em díades de forma a estimular trocas de saberes. São também utilizados os manuais e cadernos de fichas para verificação de conhecimento, propostos como tarefas de reforço de aprendizagens. Os equipamentos audiovisuais e informáticos são escassos, um computador apenas por sala, o que dificulta a recorrente utilização para pesquisas. Contudo, o computador é utilizado para investigação de assuntos de Estudo do Meio, bem como para receber e-mails de pesquisas realizadas em casa, pelos alunos. Por vezes, um computador “Magalhães” é utilizado por um aluno com NEE, realizando-se um trabalho individualizado, adaptado às suas necessidades.

1.3.3. O tempo pedagógico

A flexibilidade do tempo pedagógico é um dos pontos a destacar na prática da professora, o que permite ir ao encontro de um currículo emergente. Esta flexibilidade facilita a transdisciplinaridade, respeita os ritmos de trabalho de cada aluno e permite a inclusão de manifestos interesses dos alunos por acontecimentos inesperados (o entusiasmo das crianças perante a queda de granizo levou à saída da sala para observação do fenómeno). No entanto, torna-se importante frisar que a estrutura do horário, previsto pelo Agrupamento de Escolas (AE), não é alterada³⁰.

1.4. A intervenção da professora na construção do currículo

Apesar da professora não fundamentar a sua prática em metodologias específicas, podemos afirmar que a abordagem é claramente mais centrada no aluno. Esta reflete-se em variados momentos do quotidiano, desde a organização do espaço psicopedagógico, às modalidades de organização do período letivo, às situações de aprendizagem desencadeadas e recursos didáticos utilizados nas mesmas, às formas

³⁰Vide in Anexo 1 – Horário de Turma

de comunicação e estímulo no decorrer dessas experiências educativas, à avaliação, bem como à forma como a comunidade escolar intervém em todo o processo educativo, de um modo geral à forma como se desenvolve o currículo. Concomitante a esta abordagem, realça-se a forma particular que a professora tem de se relacionar com os alunos, estabelecendo uma relação de confiança, diálogo e partilha, que contribui para o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa. Como existe a valorização de uma relação de entre ajuda entre alunos de 2.º e 3.º anos, isso possibilita uma maior integração curricular.

Quanto às modalidades de organização do período letivo, os docentes estão organizados para que todos sigam a mesma planificação, uma vez que, em reunião de agrupamento, é realizada uma planificação anual que servirá de base às planificações mensais. Estas, uma vez mais, realizadas por cada dois professores de cada ano, e partilhadas para que todos os outros profissionais as possam utilizar. De acordo com as especificidades da turma, a professora realiza ainda uma planificação diária, partindo da análise dos interesses gerais e necessidades das crianças, articulando os conteúdos dos dois anos. Esta articulação curricular surge naturalmente na prática da professora como estratégia educativa, articulando-se conteúdos e imprimindo uma dinâmica que tem como intenção cativar os alunos. Podemos, assim, considerar uma planificação flexível, pois a professora tem em consideração tanto as sugestões de alunos como de encarregados de educação, tirando o maior proveito da participação espontânea de todos os atores nessa planificação.

Esta flexibilização da planificação permite que a professora adote uma grande diversidade de modalidades de trabalho, existindo uma combinação permanente de trabalho coletivo, entre pares e individual. Sendo que o trabalho coletivo é realizado no início de cada aula ou quando a turma se depara com alguma dificuldade, procurando-se desta forma estimular o trabalho em equipa aumentando a motivação individual. O trabalho entre pares existe principalmente quando a professora realiza aulas diretas com um dos grupos, facilitando o trabalho autónomo do outro. O trabalho individual surge apenas na necessidade de verificação de conhecimentos através de fichas de trabalho. Apesar da professora considerar a metodologia de trabalho por projeto inadequada à tipologia de turma, perante a diversidade de objetivos que pretende atingir diariamente, reconhece a importância da investigação

autónoma, de determinados conteúdos, que depois complementa em grande grupo. A professora salienta ainda a importância de criar rotinas de trabalho e regras de funcionamento, principalmente para as crianças com NEE, utilizando para tal estratégias como a distribuição de tarefas comuns à organização diária, co-responsabilizando os alunos na escrita da data no quadro, em ligar o computador, distribuir cadernos e leite, entre outras. As regras são também elas discutidas e elaboradas em conjunto, com os alunos, depois de se sentir a necessidade das mesmas, à semelhança do que acontece no JI, podendo estas ser alteradas com a regularidade necessária ao bom funcionamento da instituição.

No decorrer das situações de aprendizagem, tanto a comunicação como o estímulo da professora varia, prevalecendo a verificação de conhecimentos ou a realização de sínteses objetivas. São ainda desenvolvidas atividades onde possa existir interação entre todos os agentes do processo educativo, privilegiando-se a comunicação com e entre as crianças na partilha de conhecimentos, considerando-se o desenvolvimento da linguagem, da auto-estima, sentimento de pertença ao grupo e avaliação contínua das dificuldades, de modo a que possa existir uma intervenção imediata. Ainda associada a esta questão da comunicação, encontra-se a predominância do *feedback*, quer de controlo disciplinar (início de aulas e depois de almoço), quer de *feedback* formativo (decorrer de trabalho individuais, pares). Este último é também percecionado como uma estratégia de motivação, principalmente aquando do trabalho autónomo, uma vez que reside, segundo Brookhart (2008), em fatores cognitivos e motivacionais, que darão informações úteis aos alunos para auto-avaliar a sua aprendizagem, acolhendo a crítica construtiva de forma positiva no seu processo educativo (Carvalho, et al., 2014).

Para a avaliação das experiências educativas, a professora destaca a importância da avaliação formativa, conforme verificado pela valorização do *feedback* já mencionado e de outras técnicas e instrumentos utilizados, pois, tal como defende Zabalza (1988, p. 236), “para ser un profesor a la altura de los tiempos, capaz de responder adecuadamente a las necesidades que le plantean la escuela y inquieto a nivel profesional, tiene que ser capaz de hacer buenas evualaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efetuarlas”. A valorização dos processos em detrimento dos resultados, verifica-se na prática da professora, através da

regulações das aprendizagens realizadas. Com base em registos nos cadernos dos alunos, que dão o feedback e motivação necessária ao desenvolvimento, através do desenho de rostos (caso seja negativo será apenas realizado a lápis, o que depois de um próximo esforço permite a alteração), fichas ou exercícios individuais, conversas informais na distribuição de tarefas, sumariando-se oralmente o dia anterior ou através de uma reflexão conjunta, no final do dia, acerca das aprendizagens conseguidas. É ainda utilizado um diário de turma, no qual cada aluno pode expressar-se de acordo com o que mais/menos gostou, dificuldades sentidas e outros aspetos. Assim destaca-se a avaliação formativa e sistemática como um meio de preparação para a avaliação sumativa, essa realizada de acordo com o restante AE. Além das Tarefas de Reforço de Aprendizagens (TRA), uma semana antes da realização da avaliação sumativa, são entregues aos pais as matrizes bem como esquemas e resumos dos conteúdos. A partilha de informações constantes com a professora sobre as dificuldades verificadas nas TRA permite também aos pais a participação no processo de avaliação, motivando os pais para o acompanhamento dos seus filhos neste processo. Aos alunos essa oportunidade é-lhes dada aquando da intervenção na avaliação da leitura dos colegas e dos próprios, por exemplo, através da classificação por estrelas. A avaliação sumativa, tal como já referido, parte da organização das provas comuns a todo o agrupamento assim como dos critérios de correção³¹, o que poderá suscitar dificuldades na diferenciação pedagógica levando a que os professores alterem os conteúdos ou as formas de avaliação posteriormente, condicionando um dos objetivos desta metodologia de trabalho, a aferição dos conhecimentos em cada ano de escolaridade, no final de cada período, através da recolha dos resultados escolares pelo coordenador do agrupamento, para balanço geral. A avaliação é assim utilizada para verificação de pontos fracos dos alunos, permitindo delinear estratégias de recuperação transversais ao agrupamento. Constituindo esta reflexão um valor acrescido para o desenvolvimento do currículo, será realizada, em experiência – chave no presente documento, a abordagem às questões apresentadas. Para além da avaliação de aprendizagens é também realizada a avaliação de comportamentos, o que até ao ano anterior se realizava conjuntamente

³¹ No entanto, importa clarificar que as provas são adaptadas aos alunos com NEE com a possibilidade de serem lidas pela professora ao aluno.

com os alunos, através do preenchimento de uma grelha relativa aos mesmos, após discussão coletiva e conforme o consenso.

Em suma, para além da professora, existem outros elementos que intervêm no desenvolvimento do currículo, são eles, o professor do Ensino Especial (EE), a professora de apoio escolar, a professora de inglês, os professores de AEC'S, que apesar da articulação através do diálogo no início e final de cada sessão, demonstra debilidades no que concerne à articulação curricular, por isso que merecem reflexão por parte dos agentes educativos, ainda que exista articulação em momentos festivos ou na marcação de fichas formativas/sumativas bem como na regulação de comportamentos. Outros elementos como professora de 1.º e 4.º ano e educadora de infância, contribuem para o processo educativo, uma vez que a prática da professora é amplamente discutida, promovendo a reflexão crítica da sua ação. Também os pais são chamados a ter uma intervenção regular no desenvolvimento do currículo, quer no período letivo (através de contributos, em sala de aula, através da experiência e conhecimento prático de conteúdos curriculares) quer em ocasiões extra-curriculares. Existindo ainda a interação contínua com a comunidade em diferentes âmbitos, nomeadamente visitas a espaços de interesse justificado para o desenvolvimento de conteúdos e troca de saberes entre agentes da comunidade.

2. Itinerário Formativo

Apesar de até então terem sido poucos os contactos com o ensino do 1.º CEB, foi tida em consideração, neste itinerário formativo, tanto a formação aquando do percurso académico como os pressupostos teóricos que estiveram na base do estágio na EPE. O que conjugado com a reflexão diária permitiu reconstruir a ação no contexto de prática assim como fazer evoluir a identidade profissional.

O estágio pedagógico decorreu durante três dias por semana, de 9 de novembro a 21 de fevereiro³², mantendo-se as mesmas fases evolutivas da prática anterior. Assim, numa primeira fase, deu-se o reconhecimento e ambientação ao contexto educativo, o que ocorreu em simultâneo com a fase seguinte, quer por questões de

³² Por motivos alheios à equipa de estágio, não foi possível realizar a prática educativa dentro da calendarização prevista inicialmente. Portanto, a mesma iniciou-se mais tarde e prolongou-se até à data indicada.

calendário quer por opções pedagógicas. Essa fase de intervenção em equipa de estágio, com vista ao desenvolvimento de algumas opções pedagógicas pré estabelecidas, concretizou-se essencialmente através da materialização de múltiplos projetos com base na metodologia trabalho por projeto. Por fim, serão ainda apresentadas algumas das reflexões realizadas no desenrolar deste processo educativo.

2.1. Fase de Ambientação

Apesar desta fase se ter desenvolvido concomitantemente à fase abaixo descrita, não deixou de ter a importância que por si tem, para uma intervenção contextualizada, tal como defendido por Bronfenbrenner na sua teoria do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002). Tornaram-se, portanto, algumas medidas para levar a cabo esse conhecimento do meio, das quais se destacam a participação na festa de aniversário da Associação Desportiva e Cultural, visitas locais com alunos e professores da EB, conversas informais com encarregados de educação e comunidade local numa ótica de aproximação ao contexto.

Independentemente do período destinado exclusivamente à observação ter sido encurtado, corroboram-se as ideias de Estrela (1984), na medida em que foi considerada enquanto etapa primordial de uma intervenção pedagógica fundamentada, isto pela observação de “situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não verbais” (op. cit. p. 29). Realizou-se, portanto, uma observação participante, aquela que o autor considera que “de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (op. cit. p. 32), uma vez que a participação na vida do grupo facilitará a integração e a delineação de estratégias.

2.2. Fase de Integração

Durante todo o período de formação bem como o de estágio em EPE foram-se sedimentando alguns saberes teóricos que seriam estruturantes para o desenvolvimento deste trabalho, tal como supramencionado. No entanto, importa refletir no ajuste dessas intenções pedagógicas, após o período inicial de observação

de prática da professora, do conhecimento do meio e turma, isto de forma a dimensionar a prática dos conceitos e teorias em que se baseia esta experiência.

Acima de tudo, a criança foi percecionada como um ser pensante, capaz e co-produtor do seu conhecimento, assimilando-se a ideia descrita por Freinet, “como um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura como um adulto, artífice do seu próprio desenvolvimento e saber” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 163). O autor retira ainda do movimento de Escola Nova o trabalho em equipa gerido pelos próprios alunos, reconfigura os “centros de interesse” das crianças, transforma a escola ativa e acima de tudo coloca a criança no centro do processo educativo (op. cit. p. 159). Tornando-se, por isso, intenção da equipa promover junto da turma uma escola em ação, em que os alunos tivessem um papel preponderante na planificação de atividades, no desenvolvimento dos próprios conteúdos e na definição de objetivos, partindo-se sempre dos conhecimentos prévios de cada aluno, à semelhança do que defende Marques (1999). Outra variável desta equação é o conceito de ZDP de Vygotsky, que foi uma vez mais tido em consideração enquanto lugar onde graças aos suportes se desencadeia o processo de construção de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

Outra opção da equipa de estágio foi a introdução do jogo, uma vez que favorece a criação da ZDP, pois nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade” (op. cit. p. 226). Ainda nesta linha de pensamento, importa destacar a proposta de Freinet aos professores, para que se parta do conhecimento das crianças, que se utilize o conteúdo do seu interesse de maneira a que a atividade contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem (op. cit.). Como tal, a equipa de estágio considerou organizar a prática partindo de um interesse do grupo (uma atividade que ocorresse nessa semana, uma saída que se realizasse, uma sugestão por parte dos alunos, entre outros). Com base nestes pressupostos, pretendia-se dar lugar ao desenvolvimento dos interesses dos alunos e assim potenciar o seu nível de envolvimento, tal como será aprofundado em experiências-chave posteriores. Também Freinet sugere que a criança “aprenda a falar falando, a escrever escrevendo” enquanto método natural de aprendizagem a partir do seu interesse (op. cit.). Vygotsky lembra-nos de como este pensamento e linguagem

operam juntos, na formação de ideias, planificação da ação para a execução, controlo, descrição e discussão desta ação, como um *insight* precioso para a educação (Edwards, Gandini, & Forman, *As Cem Linguagens da Criança*, 1999).

No seguimento desta ideia, “o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas.” (op. cit. p. 41), afigurando-se por isso a metodologia trabalho por projeto como a escolha natural ao desenvolvimento da prática, encarando-se o conhecimento como um todo, pois os projetos levam a um encorajamento das crianças, na tomada de decisões em cooperação com os colegas sobre o trabalho a realizar, o que por sua vez lhes aumenta a auto-confiança (op. cit.). Considerando que o potencial desenvolvimento depende “tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa se envolve.” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 225), podemos refletir na intenção do grupo em que os projetos visassem a integração com o meio, em que professores e comunidade escolar participassem tanto na tomada de decisão em equipa como no desenvolvimento de projetos (Rodrigues, 2007). Uma vez que também Bronfenbrenner considera a “conceção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e especialmente da interação desenvolvvente entre ambos”, o que determina a importância do conhecimento do meio local, familiar, escolar em que esta experiência se iria desenrolar (Bronfenbrenner, 2002, p. 5).

Considerando a ausência de áreas artísticas no 1.º CEB, em oposição ao vivenciado no estágio pedagógico em EPE, o que nos remete novamente para Freinet, na medida em que “o trabalho criativo é o motor da ação educativa” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 167), esta foi uma outra das apostas que a equipa pretendeu fazer nesta etapa de formação. Levando a assentar essas opções em Munari (2007), na perspetiva de que a fantasia permite pensar em coisas que não existiam, estimulando-se assim a criatividade. Para tal, nada melhor que considerar Edwards, Gandini e Forman (1999) para a construção de um atelier, que detém um importante poder de provocar e perturbar ideias ultrapassadas e proporcionando um laboratório em que as múltiplas linguagens simbólicas estão em desenvolvimento permitindo uma maior autonomia na liberdade

expressiva e cognitiva, que em muito se anseiam na educação do 1.º CEB e, por outro lado, apoiando a documentação pedagógica, opção também tida em consideração aquando da prática.

À semelhança de Freinet, na fundamentação da sua prática em quatro eixos (cooperação – construção social de conhecimento; documentação – registo diário da história; comunicação – integração do conhecimento e por último a afetividade entre as pessoas e o objeto de conhecimento), neste exercício didático procurou-se também, desenvolver a documentação pedagógica no decorrer dos projetos realizados. Pressupõe-se a visualização por parte dos alunos das ações que iam realizando e planificando, a visão em perspetiva do caminho percorrido e o horizonte de chegada e, por fim, o conhecimento, à escola, pais e restante comunidade do caminho em desenvolvimento (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Em suma, foram estes os pressupostos transversais à prática educativa, quer num primeiro momento, através dos Centros de Interesse de Decroly quer numa fase seguinte, a partir da metodologia trabalho por projeto de Kilpatrick.

2.2.1. Centros de Interesse

Os centros de interesse de Ovide Decroly foi uma das metodologias utilizadas, conforme anteriormente mencionado, ainda que tenham surgido de um modo natural associado à necessidade de se aproximar a prática ao desenvolvimento de um currículo emergente. No entanto, após pesquisas, a equipa percecionou as ações tomadas como parte integrante desta metodologia, em que as tarefas partem de um contacto com a vida quotidiana, as quais são consideradas a partir da sua utilidade, mantendo-se o horizonte nas conclusões para a vida prática (Santomé, 1998).

As primeiras semanas, ainda de observação, seguiram então uma planificação³³ a partir de situações reais comuns ao contexto, de um tema transversal a toda a turma, que se redireccionava consoante as sugestões dos alunos, o que se verificou logo na segunda semana, quando uma das alunas permitiu a continuidade da atividade numa ótica de interdisciplinaridade com as expressões.

A primeira semana teve como ponto de partida “a localidade”, uma vez que permitiu ir ao encontro do ponto de interesse da semana: festa de aniversário da

³³Vide in Apêndice 8 – Exemplo de Planificação de 1.º CEB

associação, e em simultâneo à continuidade da observação junto da comunidade aumentando-se a aproximação à mesma. A segunda semana deu continuidade ao tema da semana anterior, relacionando-se a família com a associação, pois partiu do interesse em conhecer a ligação das famílias à associação, bem como as suas profissões e o impacto que tiveram na construção desta. Posteriormente, existiu o foco numa das atividades previamente determinada, “caminhos do cinema português” que suscitara interesse já no final da semana anterior e levou a um episódio (projeto de curta duração). Na quarta semana, deu-se continuidade ao episódio que se baseava na preparação do filme de Natal. Na semana seguinte, o tema prendeu-se com o natal, a festa da família em que muitos iriam passar sem a família presente. Com o início de um novo ano, o tema da semana esteve relacionado com os seus desejos, tanto no sentido de os estimular a sonhar como numa ótica de provocação para o desenrolar de novos projetos.

2.2.2. Projeto “Incubadora de Projetos”

Quanto ao trabalho de projeto, importa clarificar que este nasce da proposta de educação pela experimentação e pela investigação de Dewey(Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007), inseridas no movimento de educação progressista (Castro & Ricardo, 1993). Ao mesmo tempo na Europa, outros pensadores da educação faziam o Movimento da escola Nova, contestando o modelo tradicional. A pedagogia de Decroly (1871 – 1932) e os métodos activos de Freinet (1896 – 1966) aconteceram em momentos próximos na história, nomeadamente do trabalho de projeto (Castro & Ricardo, 1993). Mas é com Kilpatrick que as premissas da metodologia de projecto são traçadas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). Segundo este autor, um projeto baseia-se na atividade intencional através de um objetivo da acção, que motiva e guia o processo (Aguayo, 1970). O método de projectos apresentado por Kilpatrick em 1918 é assim uma proposta de trabalho curricular integrado (Santomé, 1998). Pressupõe o acompanhamento da realização do trabalho nas salas de aula, propondo-se problemas interessantes que os alunos devem resolver em equipa, espelhando a escola ativa de Dewey(Santomé, 1998).

Podemos considerar como objetivos implícitos, a utilização de uma metodologia baseada numa conceção ativa de aprendizagem em que os alunos são construtores de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades investigativas, a compreensão das

relações dialógicas entre teoria e prática, desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo e de compreensão das dinâmicas grupais, desenvolvimento da criatividade, experimentação de metodologias de resolução de problemas, desenvolvimento de processos de autonomia individual e de grupo, sensibilização à contextualização social e interdisciplinar dos problemas, desenvolvimento de relações de solidariedade e competências de participação social, implicações dos alunos numa metodologia de avaliação reguladora, contribuição para a construção de novas relações entre professores e alunos, alunos entre si, com a escola, com a comunidade (Leite & Santos, 2004). Assim, esta é uma metodologia que prima pelas vantagens, uma vez que leva em conta a individualidade de cada criança, que promove uma prática democrática e diferenciada, que sustenta os mecanismos de aprendizagem das crianças, que promove o trabalho cooperativo e o espírito crítico, intencionalizando-se de modo articulado, globalizante e contextualizado, práticas que potenciam aprendizagens significativas (Vasconcelos, et al., 2012).

Tendo em consideração todas as potencialidades supramencionadas desta metodologia, foi intenção da equipa, mais do que a realização de um projeto, a criação de uma plataforma que permita alargar as práticas educativas no contexto relativamente a esta metodologia, através da criação de uma incubadora que viabilize o contínuo desenvolvimento de múltiplos projetos, de acordo com as fases da metodologia interpretadas por Teresa Vasconcelos. Projetos com origem em reais interesses, como visa o desenvolvimento do currículo emergente, e não da transposição de temas e projetos idealizados por adultos com base em gráficos exaustivos acerca das necessidades das crianças, transversais a todo o agrupamento, sem que exista qualquer contextualização. Assim, e também com base no estágio anterior, no qual existiu o contacto com a abordagem Reggio Emilia e com o papel preponderante que as artes tomam na vida das crianças, este atelier pretende funcionar como uma “incubadora” de projetos, onde os alunos poderão experimentar uma vertente mais artística dos seus interesses e ideias. Os alunos serão acompanhados por técnicos e professores, na exploração de materiais e orientação de projeto, designados de atelieristas. Com o papel de criar oportunidades para a concretização das ideias das crianças, estes atelieristas visitam regularmente a comunidade para acompanhamento dos trabalhos. O projeto tem como público-alvo

11 alunos do 2º e 3º anos do 1.º CEB e restante comunidade escolar, o qual justificou a necessidade deste projeto, pois da informação recolhida acerca do meio envolvente concluiu-se que era uma zona com características socio-económicas muito específicas, com elevada taxa de desemprego, casos de toxicodependência e alcoolismo, baixa escolaridade, entre outras. O que nos leva a considerar a tentativa de privilegiar a interação escola comunidade, tentando de alguma forma que a escola lhe devolva algo, estreitando laços e abrindo canais de comunicação, indo ao encontro do trabalho já iniciado pelo corpo docente neste meio. Num contexto rural em que o acesso à cultura e a quaisquer manifestações artísticas é limitado, interessava de uma forma muito despretensiosa atenuar esta realidade, quer como resposta às características particulares da turma, das quais se destacavam a existência de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais e um outro em período de referência; três alunos com problemas de comportamento; o baixo rendimento da turma; a existência de várias crianças com contexto familiar complexo; quer pela preocupação com a desvalorização das artes no currículo nacional para o 1.ºCEB. Pois apesar desta crescente desvalorização, “a educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens” (Caldas & Vasques, 2014, p. 19). Segundo Caldas & Vasques, a educação artística desenvolve as capacidades físicas, a perceção sensorial e cognitiva, isto é, promove a diferenciação da inteligência; desenvolve a capacidade para entender a importância dos valores; desenvolve o espírito crítico, pensamento criativo e ativa os processos de expressão e comunicação; desenvolve a educação da sensibilidade e da emoção. Com Dewey a educação artística enfatizava a importância da interação social, (Dorn, 1994, p. 4). Segundo Keiler (1951) “the art program provides opportunities for children to become a part of the total human picture while working to express ideas in group projects(Dorn, 1994, p. 4). Realçando-se portanto a importância da aprendizagem através das artes, pois complementa e suporta a realização, promove o pensamento claro, a tomada de decisões lógicas e desenvolve estratégias para a resolução de problemas (Kear & Callaway, 2000, p. 5). A experiência cultural pode ajudar as pessoas a pensarem e a

sentirem novas formas, o que segundo Meeson (1985), a sua inclusão no currículo tem sido justificada em parte nos termos da sua contribuição para “- Desenvolvimento de competências, resolução de problemas, desenvolvimento da imaginação e criatividade;- Estar desperto para, compreender e desenvolver o sentir” (Kear & Callaway, 2000, p. 9). Esta valorização da arte pode ainda ser apoiada pela opinião de Gardner, numa “visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (Gardner, 2000, p. 13).

O projeto teve assim como principais objetivos o desenvolvimento de projetos a partir do real interesse das crianças, conciliados com conteúdos curriculares, a aquisição de competências pessoais e sociais promotoras do saber ser e saber estar, o estímulo da criatividade, a intervenção no espaço comunitário: “recuperação” do passado local; devolução à comunidade; intercâmbio cultural com a comunidade, a sustentabilidade de um projeto com margem de crescimento, o envolvimento da restante comunidade escolar (J.I e 1º/4º ano), o envolvimento da família na dinamização do atelier, com participações mensais, a participação de artistas locais com vista ao desenvolvimento das ideias avançadas pelas crianças. Para o projeto “A incubadora de projetos”, os conteúdos curriculares a trabalhar e as metas de aprendizagem a atingir serão todas as possíveis, uma vez que este projeto prevê o desenvolvimento de outros relacionados com o interesse das crianças. Dada a natureza emergente de tais projetos, importa ainda clarificar a impossibilidade de um calendário prévio quanto aos conteúdos a desenvolver e as metas a atingir.

O projeto “Incubadora de Projetos” desenvolveu-se em quatro fases³⁴, numa primeira, os objetivos prendiam-se com o conhecimento do contexto e aprofundamento de conhecimentos sobre o tema, o que desencadeou pesquisas locais e visita ao atelier de 1.ºCEB do AE Josefa d’ Óbidos. Iniciou-se posteriormente uma planificação conjunta, com objetivo de estabelecer parcerias, informar os pais, obter Consentimentos Informados, consultadoria (aspetos teóricos), acompanhamento

³⁴ O projeto “Incubadora de Projetos” desenvolveu-se em simultâneo com os projetos dos alunos, pois um consubstancia o desenvolvimento do outro. Como tal, importa clarificar que a ideia da incubadora no contexto resultou de uma provocação aos alunos, o excesso de materiais para a realização de um dos episódios levou a que os alunos considerassem a necessidade de um espaço para o desenvolvimento de projetos.

artístico, isto através de reuniões com professoras, de conversas informais com alunos, reunião com pais, consulta dos professores da ESEC, pedidos de Apoios/Patrocínios, reunião com o presidente da Junta de Freguesia, realização de contactos com profissionais e pesquisa de possíveis atelieristas. Partindo-se para uma fase de execução, deu-se início ao desenvolvimento de projetos com orientação de atelieristas, ao mesmo tempo que se iniciou a construção do atelier em função desses mesmos projetos. Quanto aos projetos desenvolvidos³⁵ com o auxílio da incubadora, o primeiro interesse verificado deu origem a um episódio: “O Filme de Natal”, a que se seguiu o projeto “Missão 007: Colorir VV”. Uma vez que se identificaram vários interesses na turma, neste último tentou-se conduzir uma estratégia de multiprojetos. Contudo, dado o elevado interesse manifestado pelas crianças não nos foi possível dividí-las por grupos de interesse³⁶. Assim sendo, desenvolveu-se um único projeto com três vertentes diferentes que, no entanto, se cruzam em múltiplas ocasiões.

Por fim, da fase de divulgação e avaliação que se prende com a divulgação também dos projetos, ainda que a incubadora não faça parte de um ciclo fechado, sobressaem os valores transversais às opções pedagógicas tomadas, pois optou-se pela avaliação qualitativa dos processos, através dos níveis de bem-estar e implicação, considerados pela motivação, interesse e fascínio que os alunos demonstraram nas atividades realizadas (Portugal & Laevers, 2010). O que levou, de uma maneira geral, a refletir o comportamento dos alunos que, no início era problemático mas no final tinha sido conseguida uma atitude participativa com o comportamento adequado às diferentes situações. Tanto na avaliação global de cada ação como do projeto, contou-se com a intervenção de alunos, professores e restante comunidade escolar. Uma vez que, em cada uma das ações, se pretendeu recolher o feedback não apenas do produto final, mas acima de tudo, do processo realizado, foram levadas a cabo algumas observações diretas e diálogos informais, de forma a perceber as aprendizagens dos alunos e redirecionar as práticas de acordo com a avaliação desses intervenientes. Durante as diferentes ações foram também utilizadas

³⁵ Vide in Apêndice 9 – Rede de Tópicos dos Projetos 1.º CEB e Apêndice 10 – Síntese de Documentação Pedagógica dos Projetos 1.º CEB

³⁶ Apesar de para a equipa de estágio não ser relevante que a turma esteja de acordo quanto ao problema a tratar, compreendendo que interesses diferentes conduzirão inevitavelmente a problemas distintos, para os alunos esta foi uma dificuldade verificada, que os próprios solucionaram de um modo simples, encadeando as ideias de cada equipa/projeto.

tabelas de organização de dados, tabelas das saídas de campo, cadernos de registo e fichas. Para além destes instrumentos, documentou-se pedagogicamente a evolução dos projetos, o que permitiu uma constante avaliação tanto da nossa parte como da dos alunos, que a partir de determinado momento tomaram iniciativa de a realizar. Podemos avaliar positivamente o projeto, uma vez que a maior parte dos objetivos foram alcançados, no entanto, este percurso está longe de ser imaculado. Como era a primeira vez que se desenvolvia um projeto no 1.ºCEB e as certezas não eram muitas, houve algum atraso na afixação da documentação, algumas questões lançadas pelos alunos ficaram sem resposta, o tempo para o desenvolvimento da incubadora tornou-se insuficiente, no entanto, ficou a base, a possibilidade de dar continuidade à incubadora através de outros projetos, o que permitirá de futuro melhorar essas questões. Existe ainda por parte da equipa a consciência de que a questão da avaliação do projeto foi aquela em que se sentiu mais dificuldade, pois poderiam ter sido construídos outros instrumentos avaliativos, como por exemplo um portfolio individual, de maneira a melhor controlar o processo avaliativo.

A divulgação deste projeto³⁷, à semelhança da avaliação, prendeu-se com a divulgação dos projetos levados a cabo pelos alunos. Assim, nesta última fase procurou-se sistematizar todo o trabalho desenvolvido para que a restante comunidade pudesse testemunhar o que foi conquistado e aprendido pela turma durante os múltiplos projetos. Para tal, foi estabelecido um diálogo com a turma acerca do término do projeto e de como esta pretendia divulgar as aprendizagens que adquiriram. Assim surgiu a ideia de “dizer com um holofote (altifalante): estas pinturas são da história da vaca sereia.” (J.S.) e desvendar o mistério das pinturas que apareceram nas fachadas. No entanto, a divulgação do projeto não ficou por aqui, além das crianças o fazerem através de propostas que deram, foi também pretendido que houvesse um envolvimento da parte dos familiares e comunidade escolar. Desta forma, por sugestão dos alunos de que seriam necessárias mais pessoas para a atividade de “Vestir as Árvores”, foi proposto aos pais que estes ou outro elemento da família viesse à escola e ajudasse a “pintar a natureza” (L.M.). Assim alguns pais e outros membros da comunidade aceitaram o desafio e ajudaram as crianças a vestir

³⁷Vide in Apêndice 11 – Evidências de Divulgação dos Projetos 1.º CEB

as árvores da escola e da aldeia, com “roupas” concebidas para o efeito. Ainda nesta fase, foram expostos todos os trabalhos realizados, bem como toda a documentação produzida no âmbito dos multiprojetos desenvolvidos, o que facilitou a partilhadas experiências vivenciadas pela turma e ao mesmo tempo lhes permitiu refletir sobre os seus processos de aprendizagem. Foi também entregue aos pais uma síntese da documentação pedagógica dos projetos, para que também eles pudessem estar a par do caminho traçado ao longo deste estágio. Por fim, numa fusão com a comunidade, foi apresentado no largo do café um pequeno espetáculo de luz e sombra, onde ao som de uma música a turma criou uma dinâmica de sombras coloridas. A divulgação terminou com um convívio planeado em conjunto com a associação de pais, para o qual contribuiu com um lanche.

2.3. Fase Retrospectiva

Com o desenvolver do processo formativo surgem reflexões desse património de múltiplas experiências vivenciadas, que se destacam agora sobretudo pela importância obtida aquando desse processo. Mas também pela consciencialização da forma como a visão dos professores influencia as respetivas práticas no quotidiano. A perceção dos significativos ensaios levados a cabo no estágio anterior levou a que determinássemos desde logo as opções pedagógicas a tomar em consideração aquando da prática em 1º CEB. O que foi observado e vivenciado em contexto anterior, tornar-se-ia inevitavelmente refletido no dia a dia e, como tal, foi motivo de muita investigação autónoma por parte da equipa.

Apesar da investigação dessas opções, com as quais a identificação era notória, foi também tida em consideração a justificação das mesmas junto de outros profissionais de educação no 1º CEB, nomeadamente do supervisor e professora cooperante. O que levou à identificação de grandes diferenças na organização dos dois níveis de ensino e consequentemente à necessidade de adaptar algumas ideias, valorizando-se a prática da professora como ponto de partida.

Da prática da professora destacam-se as metodologias adotadas, exemplo disso é a flexibilidade na gestão do tempo associada à transdisciplinaridade e à combinação dos dois programas. Para além disto, o interesse observado em conhecer os alunos e

respetivos contextos familiares, bem como a sensibilidade que demonstrava na forma como o fazia, implica a valorização da comunicação dos alunos na partilha dos conhecimentos e na expressão das suas ideias, emoções, descobertas e sentimentos através de um diário de turma ou mesmo durante as aulas. Este feedback dos alunos é depois utilizado para o desenrolar de novas aprendizagens, valorizando-se desta forma os seus interesses. As diferentes estratégias utilizadas, que promovem a auto-confiança e a motivação dos alunos, são igualmente um ponto positivo, dado que enfatizam os jogos e exercícios de expressões. A expressividade na comunicação dos conteúdos, por parte da orientadora, suscita nos alunos um maior interesse e consequentemente níveis mais altos de atenção e envolvimento. Outro dos aspetos da prática da professora, que se destaca, é o relevo dado às parcerias com a comunidade escolar (1º/4º ano e J.I.) e local.

Considerou-se, no entanto, que havia margem para tentar explorar alguns aspetos da prática que suscitavam maiores dificuldades. Exemplo dessas são o espaço e tempo para o trabalho autónomo dos alunos, a utilização da linguagem científica mais atual no caso da matemática, bem como a estabilidade de atitudes aquando da gestão do grupo. Contudo, a naturalidade da prática da professora como resposta espontânea para resolver dificuldades de aprendizagem e de comportamento, despertava a atenção durante a observação realizada. Conforme Schön citado em Alarcão (1996), inerente à prática dos bons profissionais encontra-se uma competência artística associada ao saber-fazerque

lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes(Alarcão, 1996, p. 16)

Tendo em conta tanto as características observadas na prática da professora, quanto as opções pedagógicas previamente estabelecidas, esteve subjacente à nossa

prática um ambiente de aprendizagem flexível. Este, com raízes na abordagem sócio construtivista Reggio Emília, é respeitante da criança como agente social ativo e co-construtor de aprendizagem (Kinney & Wharton, 2009). Subjacente a esta abordagem está a valorização da escuta das vozes dos alunos, o que facilita o estabelecimento de uma relação com base na confiança. Desta forma, promove-se a planificação conjunta de atividades, em que são tidos em consideração os seus centros de interesse, resultando no aumento do envolvimento dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento com consequentes melhorias. Esta flexibilidade permitiu proceder com agilidade para concretizar as ideias dos alunos em diversos momentos, tentando-se a transdisciplinaridade e sequência de atividades tendo em conta o tema da semana. O grande desafio para além da captação desses centros de interesse, prendia-se com o fazer coincidir os programas de 2º e 3º anos. No entanto, esta realidade possibilitava a vivência num grupo social mais alargado e heterogéneo criando-se consequentemente uma excelente oportunidade para uma prática transdisciplinar. Ter-se-ia até ido mais longe trabalhando com os diferentes grupos e turmas da escola (JI e 1º CEB), em equipas de múltiplos projetos, mas o reduzido tempo de estágio e a falta de experiência não tornaram possível este desejo. Um outro aspeto positivo foi a continuidade de exploração dos temas e interesses por parte da professora, dando-se continuidade ao processo educativo durante a semana. Como tal, podemos reforçar o trabalho em equipa, quer entre equipa de estágio quer na cooperação com a professora e restante equipa educativa. Esta coadjuvação permitia momentos de reflexão e partilha de experiências com consequente socialização do saber encarado como

um processo interativo e dinâmico. A troca de saberes de experiência e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...) o diálogo entre professores é fundamental para conciliar saberes emergentes na prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também um fator decisivo de socialização profissional (Nóvoa, et al., 1992, p. 26)

O apoio garantido por parte dos pais, comunidade escolar e local foi outro dos pontos que saliento como positivo, a disponibilidade para colaborar na prática educativa foi notória nas diferentes fases do projeto. Desde as reuniões e conversas informais de planificação, à execução e posterior avaliação/divulgação do mesmo, o nível de envolvimento foi substancial. Refletindo assim o esforço realizado na fase de ambientação, a fim de conhecer e envolver a comunidade, comprovando-se também a necessidade das opções pedagógicas levadas a cabo.

A importância atribuída às artes revelava-se essencial na prática, como base à estimulação da criatividade dos alunos bem como à resolução de muitas questões comportamentais. Com isto, a participação dos atelieristas permitiu a vivência de diferentes experiências. O que no início nos poderia deixar ansiosas, pela integração de terceiros na equipa de projeto, acabou por se revelar uma oportunidade para vivenciar múltiplas perspetivas dos temas. Exemplo disso foi a sessão de expressão dramática com o atelierista Filipe de Moura, onde a sombra esteve associada ao lado mais obscuro, aos medos.

O desenvolvimento da autonomia das crianças logrou-se aquando do avançar do trabalho de projeto, através de um questionamento regular, colocando assim o aluno no centro da planificação, ação, avaliação e reflexão. Destacando-se, de um modo informal, a avaliação formativa, solicitando-se sínteses objetivas aos alunos, seguindo alguns dos métodos utilizados pela professora. Esta autonomia, ao invés do que se poderia pensar é em muito proporcionada pela quantidade de recursos humanos implicada no processo educativo durante o período de estágio, pois possibilitam o apoio mais individualizado com uma especial dinâmica em termos de conversas substanciais em grande grupo e trabalhos em equipas.

A relação com o grupo considera-se interessante, pois ao contrário de outros contextos, as dificuldades em confiar nos adultos numa primeira etapa, a pouca afetividade e expressividade demonstrada, mostraram-se aspetos caraterísticos do grupo. Aspetos estes talvez desencadeados pelo meio envolvente e respetivas vivências. É de salientar a forma como o decorrer do processo aumentou a proximidade com os alunos, podendo-se afirmar a mesma como um ponto essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Resultante da in experiência neste contexto, encontrou-se a dificuldade na gestão de tempo letivo, conduzindo a momentos improvisados que davam margem para o desenvolvimento de propostas idealizadas pelos alunos. Tornando-se assim esta gestão de tempo uma mais valia para o desenvolvimento de estruturas de pensamento, uma vez que permite à criança organizar ideias e conhecimentos adquiridos no desenvolver das suas práticas.

Também a gestão da turma em determinados momentos se demonstrou laboriosa, pois a acrescer aos problemas de comportamento e NEE, existia a reserva por parte de alguns alunos, o que levava a que uns se excedessem na forma como participavam e consequentemente ocultassem os restantes. Deliberaram-se algumas estratégias, como o redirecionamento da turma. Quanto à utilização de estratégias com a quais contatamos na unidade curricular de problemas de comportamento, o mesmo foi ponderado, contudo a própria metodologia utilizada garantiu desde logo a melhoria desses comportamentos.

O desafio constante em coincidir os interesses/temas com a organização estática das planificações realizadas pelo agrupamento tornou-se num ponto de criatividade, de escuta constante das melhores oportunidades para que os mesmos se cruzassem.

Apesar da reflexão conjunta do grupo, sentiu-se, ao invés da experiência anterior, a falta de um modelo prático na adoção das opções previamente mencionadas, e portanto a falta de uma reflexão mais profunda acerca das ações realizadas pelo grupo, isto porque

o conhecimento que é gerado pela reflexão é conhecimento que sustenta a reflexão. A passagem do saber ao saber-fazer em formação de professores constituiu sempre para mim uma preocupação; mais do que uma preocupação, um desafio até. (...) Numa primeira fase tentei identificar os conhecimentos indispensáveis a essa operação e estudei a transferência para o saber-fazer colocando-me num paradigma de ciência aplicada (Alarcão, 1996, p. 28).

Questionando-se a sustentabilidade da prática realizada, importa refletir na necessidade clara de um número maior de profissionais na sala de aula em comparação ao comum. Por outro lado, é também um ponto de preocupação, os

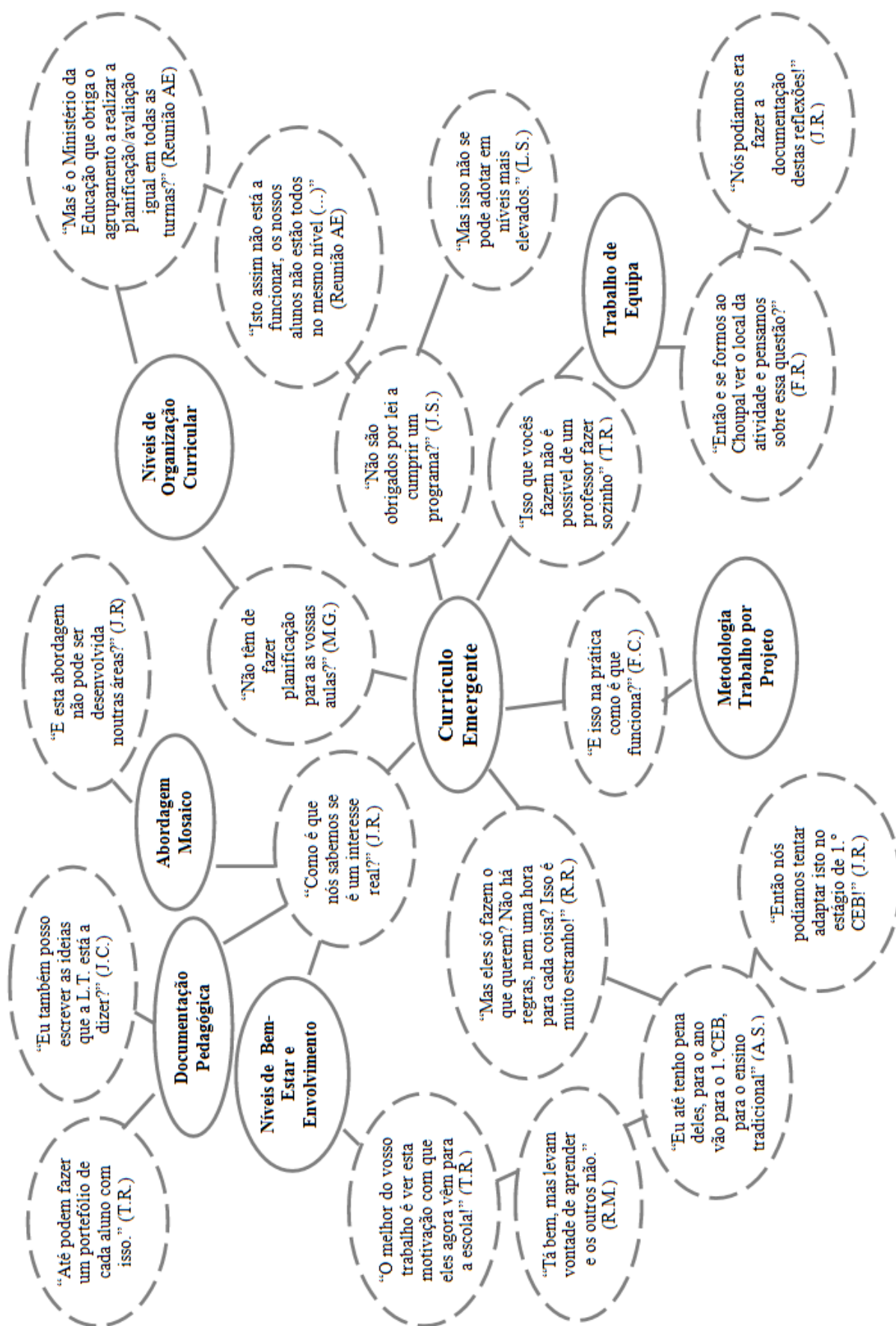
cuidados contínuos a ter na flexibilidade da prática, pois o “laissez faire” não está tão distante quanto se possa imaginar. E a dificuldade está então associada ao dosear a flexibilidade nas metodologias adotadas porque, principalmente neste ciclo, existem conteúdos obrigatórios, dos quais a visão do professor não se poderá perder, recorrendo-se assim a diferentes técnicas de organização e intencionalidade como é o caso da documentação e reflexão refletidas enquanto experiência chave.

Ainda que conscientes das dificuldades ao nível dos recursos humanos e materiais, o grupo gostaria de pensar que esta experiência deixava sementes para o futuro, havendo, por um lado, continuidade no desenvolvimento do projecto. Apesar das diligências levadas a cabo, nem todas as parcerias pensadas lograram o efeito desejado, tornando mais difícil a concretização destes objetivos, apostando-se agora na continuidade do trabalho iniciado com o atelierista António Palmeira do IPDJ de Leiria e Associação de Pais, na esperança de que os efeitos se reflitam em toda a população escolar, e no futuro profissional não se perca de vista esta experiência e as apostas pedagógicas que lhe estão subjacentes.

De um modo muito pessoal, esta experiência possibilitou o contacto mais longo e sistemático com o 1.ºCEB, pois até então as minhas práticas assentavam essencialmente na Educação Pré-Escolar. Apesar do desconhecimento prático do contexto, tinha consciência das grandes diferenças entre os contextos e como tal os anseios eram muitos. No entanto, desafiei-me naquilo a que me tinha proposto, pois quando no final da etapa anterior, a educadora cooperante questionou acerca das perspetivas futuras, foi referenciado a exploração das opções pedagógicas utilizadas nessa mesma etapa, tornando-se este ponto num dos principais objetivos a cumprir. A dinâmica oriunda das práticas em contexto pré-escolar acompanhava-me neste processo atual, transportando-se a criatividade na resolução de problemas bem como na preparação e dinamização de atividades. Ainda assim, os anseios permaneciam, entre os quais a exigência no cumprimento dos conteúdos curriculares bem como as estratégias utilizadas para o desenvolvimento desses. Apesar do fascínio na relação com os alunos, tomado como ponto de partida para apaziguamento dos anseios, preocupava-me o distanciamento necessário requerido em momentos concretos, o que, por um lado, me levava a refletir na falta de espaço e tempo para o desenvolvimento de relações de confiança e consequentemente na dificuldade em

diagnosticar os respetivos interesses. A importância das aulas serem dinamizadas pelo grupo e não apenas por um elemento, transmitia-me, porém, uma sensação de segurança e em simultâneo de desafio, pois deixava-nos a todas a pensar e a contribuir para um final comum.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE



Capítulo I – Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar

1. Currículo Emergente

1.1. Da construção de significados ao conhecimento

Segundo Gasset (2000), a criação de algumas das disciplinas, que atualmente preenchem uma parte do currículo, deve-se a indivíduos, cuja concretização pessoal passava pela necessidade de desenvolver essas áreas. Por isso, Gasset (2000), acredita que só se encontra uma verdade nelas, um conhecimento significativo, quando se alcança “um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós” (Arendt, Weil, Russell, & Gasset, 2000, pp. 88, 89). Também Tavares (1979) afirma que nada é interessante por si só, apenas o que vai ao encontro da satisfação, do desejo e da necessidade de alguém se poderá transformar em interesse e fonte de motivação. Assim, a noção de que o conhecimento é algo mais real, que deve emergir quando participamos ativamente no mundo (Osberg & Biesta, 2008), é defendida por DeVries e Kohlberg (1987), quando se referem ao conhecimento como uma auto-construção realizada por cada indivíduo, através da reflexão das suas ações sobre o que o rodeia (Riley & Roach, 2006). Também para Hoffman e Lamme (1989), a aprendizagem apenas é significativa quando as crianças atribuem um significado pessoal a novas informações, existindo a oportunidade de uma aprendizagem de dentro para fora (New, 1990). Esta visão acerca da aprendizagem como uma série de interações, evidencia-a num processo dinâmico, numa constante e imprevisível evolução, que emerge de uma complexa mistura de experiências e, consequentemente, tem com diferentes graus de relevância para cada indivíduo (Collins & Clarke, 2008).

De acordo com Oberheumer (2005), (citado em Osberg & Biesta, 2008, Pramling-Samuelsson, Sheridan, & Williams, 2006), tanto estas representações da aprendizagem como as perspetivas acerca das crianças têm implicações na educação, bem como na construção do currículo, conduzindo a outros modos de organização pedagógica, que neste caso, remontam à filosofia de educação de John Dewey (1902), na qual era defendida a ideia de que “L'enfant ne doit pas être éduqué du dehors, il doit s'élever du dedans” (Dewey, 1913, p. XIV) e, portanto, a organização do currículo deveria ser em torno de projetos ou temas que interessassem e

envolvessem as crianças (Sheerer, Dettore, & Cyphers, 1996). Dewey influenciou, assim, de forma direta o trabalho de reformadores italianos, como Borghi, Codignola, Malaguzzi e Ciari, acreditando que o currículo deveria ter como objetivo satisfazer as necessidades tanto do indivíduo como da sociedade em que o mesmo se insere (Lindsay, 2015).

1.2. O que é o Currículo Emergente?

Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, interessou-se por estas ideias construtivistas de Dewey e trabalhou ao lado da pedagoga Carla Rinaldi, que defendeu o desenvolvimento de um currículo emergente “como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 113), existindo espaço para repensar o sentido de conhecimento a partir dos próprios saberes, sentimentos e práticas, bem como a imagem da criança (Contreras, 2013).

Jones e Nimmo (1994) também aprofundaram o conceito definindo o currículo emergente como aquele “que se desenvolve a partir da exploração do que é relevante, interessante e pessoalmente significativo para as crianças.” (QKLG, 2014, p. 1). Isto porque segundo os mesmos autores, as crianças têm várias motivações para a aprendizagem, que são intrínsecas e portanto significativas caso lhe sejam dadas as oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento (Seitz, 2006).

Atualmente, Forman (2016) advoga a importância de uma definição do conhecimento de acordo com a teoria sócio construtivista e, consequentemente, interpreta esta prática (currículo emergente) como uma *aprendizagem negociada*, na qual os professores procuram descobrir crenças, suposições, ou teorias acerca do funcionamento do mundo físico ou social, elaboradas pelas crianças, ou seja, o estudo vai para além da simples identificação dos interesses das crianças, analisando-se assim os motivos por trás desses interesses (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 249). O currículo tem origem na criança e o professor elabora um esboço ou mapa de acordo com as ideias da mesma, reorganizando-se assim os objetivos em conceitos. No entanto, o currículo também poderá ser provocado pelo professor

consoante os interesses das crianças. Esta *aprendizagem negociada* torna-se um sistema dinâmico de causas, efeitos e contraefeitos, também através dos componentes *dedesign*, *documentação* e *discurso* que possibilitam de um modo geral o rever de toda a prática (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Apesar do pouco investimento que Portugal tem feito no desenvolvimento do currículo emergente, os educadores que assim o desejam têm-se apoiado nas OCEPE para o defender, baseando a “importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (ME, 1997, p. 19). O que vai ao encontro daquilo que é defendido por Rinaldi, o currículo com origem na criança (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Na opinião de Yu-le (2004), o currículo emergente é baseado no emergentismo, que se refere ao processo dinâmico de emergência e desenvolvimento da entidade ou fenómeno. O autor refere ainda que neste currículo construtivo, no qual tudo está em desenvolvimento, os professores, estudantes, materiais e ambiente interagem no contexto do diálogo e criam o significado da vida (Yu-le, 2004, p. 1). O facto de ser um currículo emergente significa que a trajetória em que se desenvolve é a consequência da lógica do problema e as conexões trazem respostas genuínas, criando-se, assim, a partir dessas múltiplas conexões, o caminho a seguir (Wien, 2008, p. 10). Essa trajetória não linear, podendo até ser circular, permite o constante crescimento do currículo em torno da observação e da discussão da documentação que levará a novas questões e consequentes observações (Stacey, 2009, p. 13)³⁸.

Segundo Stacey (2009), destacam-se algumas características deste currículo, que vão para além da sua constante evolução, mas que a influenciam, tais como a ciclicidade e flexibilidade com que se gere o processo, a colaboração que existe por parte da comunidade educativa e, acima de tudo, o modo visível como são realizadas as aprendizagens das crianças (QKLG, 2014, p. 1). Yu-le (2004) refere ainda a individualidade enquanto característica básica do processo de emergência, uma vez que o currículo emergente incide sobre a singularidade da criança (Yu-le, 2004, p. 5), permitindo o desenvolvimento da identidade através do reconhecimento das características individuais tal como previsto nas OCEPE (ME, 1997, p. 54), ou seja, a

³⁸Vide in Anexo 2 – Esquema em espiral, que auxíla a visualização de como se pode desdobrar o currículo emergente (Stacey, 2009, p. 15).

idéia de um "espaço de emergência" sugere que a diferença deve ser mantida no grupo, permitindo às crianças que continuem a atuar como seres humanos singulares (Osberg & Biesta, 2008, p. 324).

1.3. A criança enquanto coconstrutora do Currículo Emergente

Uma vez mais o trabalho desenvolvido pela equipa de Reggio Emilia, em torno do Currículo Emergente, volta a cruzar-se com aqueles que são os ideais de John Dewey, neste caso, no que diz respeito à democracia, enquanto dinâmica equilibrada entre os interesses individuais e os partilhados (Dewey, 2004), bem como na forma como essa dinâmica está implicada na construção do currículo, aqui refletido. Considera-se, ainda que, os direitos da criança, associados a uma plena democratização, têm vindo a promover uma nova imagem da infância, “acentuando-se, de forma progressiva a imagem da criança como ator social” (Fernandes, 2009, p. 33).

Também em Reggio Emilia, as crianças são vistas como protagonistas ativas e competentes, com um papel a desempenhar no seu próprio crescimento e na sociedade, com direito a serem escutadas e a participar ativamente (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). A valorização da contínua procura pelo significado, na construção de um currículo emergente, leva a que, uma vez mais, as crianças sejam encaradas como agentes do seu próprio processo de construção, e que a partir daí, lhes seja confiada a responsabilidade de elaborar teorias, com base nos significados das suas experiências, identificando-as como verdadeiras investigadoras. Assim sendo, para além de reconhecido o esforço para discutir os seus pontos de vista, as próprias tomam consciência de que estão, efetivamente, a contribuir para a construção de um resultado conjunto e, portanto, são valiosas, aumentando-se assim a sua autoestima.

Em Portugal, o facto das OCEPE encararem a criança “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997, p. 19), permitiu também à equipa educativa, com a qual realizei estágio, fundamentar a participação ativa das crianças na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Este direito da criança, de ter uma voz ativa, de querer que os outros lhe deem ouvidos, associa-se também ao desejo de escutar a vida, de escutar os outros, o que

nos transporta à sua capacidade intrínseca de escutar, pois “parece ser uma predisposição inata presente no nascimento, que apoia os processos de socialização e de aculturação das crianças” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 238).

1.4. As fontes do Currículo Emergente e o seu desenvolvimento

Para o desenvolvimento de um currículo emergente é necessário ter em consideração que este não significa apenas “satisfazer ou responder a perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 114), pois apesar de não existir um currículo planeado, os objetivos não são perdidos de vista mas “o porquê e como se chegar até eles são mais importantes”. Por isso, os professores, que seguem as crianças e não planos, reconhecem a importância do património de cada criança, ao nível de talento, de conhecimentos, de experiências, de pesquisas, de documentação para o desenvolvimento desse currículo (op. cit.: 100). No início de cada projeto, os professores reúnem-se e discutem as possibilidades de desenvolvimento ou de provocação, preparando-se “para todos os estágios subsequentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer.” (op. cit.: 115). Tal não significa que se baseiem no imprevisto ou no acaso, no entanto, o trabalho com as crianças implica incerteza e inovação. Existe a certeza do que estudar, se a aprendizagem segue o seu próprio fluxo, tempo e lugar, como é que esta pode ser organizada, o que vale a pena promover, entre outras questões que, apesar de fulcrais, não compensam o que não se sabe. Porque “não saber é a condição que nos faz continuar a procurar, estamos na mesma situação que as crianças.” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 78). Se o significado é entendido como emergente, os significados que emergem nas salas de aula não são possíveis de determinar previamente, ou seja, o currículo não pode ser planeado com base nesses mesmos significados (Osberg & Biesta, 2008). Este entendimento do currículo redefine a responsabilidade educativa de uma forma que reconheça imprevisibilidade da experiência vivida como o resultado de uma boa prática, e não como muitos encaram, como um sinal de fracasso (op. cit.).

Para Jones e Nimmo (1994), há uma série de fontes (provocações) de onde pode surgir o currículo emergente, desde os interesses das crianças, dos professores, do

desenvolvimento de tarefas, do meio ambiente físico e social, de situações inesperadas, de materiais, e a partir das quais é possível realizar uma planificação conjunta (Jones, 2012, p. 68). Para perceber os interesses das crianças, é valorizada em Reggio Emilia a pedagogia da escuta para o alcance dos objetivos, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desta abordagem, “como ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam?” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 235). Esta escuta das crianças, das suas brincadeiras é então uma ação fundamental na percepção das suas necessidades e interesses, materializada através da documentação pedagógica, assunto a que voltaremos na experiência chave seguinte. No entanto, é essencial que a escuta seja aberta a todos os sentidos, reconhecendo-se assim as múltiplas linguagens da criança, gerada pela curiosidade dos adultos em ouvi-las, exigindo-se o tempo necessário a que se produzam perguntas e não respostas (op. cit. 236). Os interesses dos adultos, são também em determinadas ocasiões, através da partilha de experiências de vida, fontes do currículo emergente. Contudo, existem alguns cuidados a ter em consideração no que diz respeito ao papel do adulto, pois estes podem, sem intenção, terminar com os genuínos interesses das crianças, perdendo-se o foco da emergência do currículo. Tal como aconteceu na prática educativa, cada uma das estagiárias acompanhou projetos com temas nos quais cada uma não se sentia “à vontade”, evitando-se o condicionamento do currículo àquilo que é o património de conhecimentos do adulto ou interesses do mesmo. Sabemos que o ambiente físico pode também ser uma fonte propícia ao desenvolvimento do currículo, uma vez que influencia e condiciona as experiências do ser humano. Sendo este natural, torna-se ainda mais imprevisível na sua influência, devido à inexistência de um padrão condicionador das ações e, portanto, uma fonte muito considerável ao desenvolvimento de um currículo emergente. Também durante a prática de estágio, foi valorizado o espaço exterior e as experiências no mesmo, evidenciando-se os cuidados na manutenção dos ambientes naturais, sem as habituais infra-estruturas condicionantes da ação da criança. Outra fonte de currículos são as situações inesperadas, decorrentes por exemplo de qualquer outra experiência, que devem ser incorporados nos planos a curto ou longo prazo.

Estas fontes do currículo emergente, são identificadas, em qualquer momento, numa discussão de interesses, na escuta dos significados implicados pelas palavras das crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), o que posteriormente sustenta conversas em que o educador realiza questões que deem significado às observações, investigações e experiências. No entanto, existem momentos em que não é possível a realização de questões tão diretas para o desenvolvimento do currículo e, portanto, o educador deve criar encontros entre os interesses e as crianças, ou seja, “provocar ocasiões de crescimento intelectual genuíno para uma ou mais crianças (...) para reestimular e estender as suas discussões e atividades” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 173). Também no desenvolvimento do projeto “Peixes”, as crianças foram provocadas pelos adultos, possibilitando-lhes, de acordo com os interesses, o encontro com múltiplas representações de peixes.

Nessas conversas, são discutidas as expectativas bem como a origem do interesse, o adulto anota as ideias, as perguntas, as reflexões e, com base nessa documentação, os professores reorganizam os interesses, os objetivos em conceitos gerais, podendo assim dar seguimento às propostas negociadas com as crianças e restante comunidade, ou seja, segundo Forman (2016), “um interesse não é o bastante (...) no ambiente educacional da escola cabe ao professor especular sobre o que motiva o interesse e apoiar os conceitos, e não necessariamente o interesse” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 261). Assim, quando traduzimos uma ideia, um interesse, um material para uma rede de conceitos, também designada como *webbing*, ferramenta utilizada no currículo emergente para criar um plano experimental, avaliamos com as crianças se vale a pena prosseguir para a materialização do projeto, realizando-se então o plano conjunto (Seitz, 2006).

No desenvolvimento de projetos com base num currículo emergente, a organização do ambiente educativo faz-se em torno dos mesmos, proporcionando-se experiências para uma investigação mais aprofundada. Neste caso, tal foi conseguido através da organização dos materiais, com o apoio de livros às investigações acerca dos Peixes, ou através de parcerias com pais e outras instituições, para o desenvolvimento de teorias realizadas pelas crianças. As oportunidades criadas devem ser significativas para as crianças, que as ajudem no desenvolvimento das suas ideias, permitindo-lhes ver, negociar e participar no mundo real, tal como

defendido por John Dewey. (Seitz, 2006, p. 4). O que acontece durante e após estas experiências é que tanto as crianças como os adultos voltam a teorizar sobre as questões iniciais, levando a que este seja um processo cíclico, considerando-se que “Attentive care must be devoted to the conditions which give each present experience a worthwhile meaning” (op. cit.: 5), é possível que surjam novas questões e o seu aprofundamento pode levar a novas provocações.

1.5. O papel do educador co-construtor de conhecimentos

De acordo com Woodhead (2010), apesar da participação ativa das crianças na construção do currículo, esta não diminui o papel e as responsabilidades dos adultos, pelo contrário, aumenta-lhes os desafios (Tal, 2014), uma vez que a identidade profissional do educador, segundo Rinaldi (2006), deve ser encarada em termos contextuais, ou seja, conforme as circunstâncias também o seu papel deve ser reavaliado (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Existem, no entanto, papéis e desafios transversais ao adulto, consoante as visões que demarcam o currículo emergente de outros.

De um modo geral, o adulto deve escutar as crianças utilizando não apenas a observação mas também a documentação, de modo a conseguir perceber as aprendizagens das crianças e assim provocar ocasiões de descoberta inspiradas na estimulação do diálogo, da coação e coconstrução do conhecimento das crianças, ajudando-as a descobrir os próprios problemas, problematizando-se a aprendizagem (op. cit.). Tendo em consideração que “cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem nem fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 119), investindo assim na escuta atenta das mesmas, desta forma enquanto ouvinte e observador, o adulto pode ir direcionando esta escuta para as estratégias utilizadas pelas crianças, em situações de aprendizagem (op. cit.). Mas, acima de tudo, o educador deve ser sensível na relação com a criança, procurando conhecê-la, perceber o que pensa, quais os seus interesses, criando relacionamentos que amenizarão o desafio que é para o adulto, “estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso” (op.

cit.: 117). Para além desta escuta, o educador deve estar envolvido com o procedimento de exploração da criança, de modo a que consiga entender o que é ser organizador e provocador de oportunidades e co-autor de descobertas, possibilitando assim à criança um ambiente, materiais e equipamentos estimulantes (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). O educador deve, no entanto, evitar o comprometimento dos padrões mínimos de segurança, pois caso os mesmos se encontrem em risco, o educador tem o dever de aumentar a supervisão das tarefas em curso (Riley & Roach, 2006). Ainda no que diz respeito à escuta, segundo Filippini (1990), o educador deve agarrar o momento, perceber as ideias da criança e de uma forma provocatória desenvolvê-las em questões, garantindo a continuidade do interesse da criança, como o autor refere saber “agarrar a bola”, permitindo-lhe captar as ideias da criança e lançá-las de volta (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 156). Num jogo de conhecimentos, no qual a criança é o protagonista e o educador assume o papel de adversário, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e consequentemente conceitos em causa (Ferrell, 2004). Tudo isto porque, a criança é capaz de autonomamente atribuir significados às suas experiências diárias, através de atos mentais, no entanto, os significados nunca são estáticos, unívocos ou finais, ao invés disso, os significados geram outros significados. Portanto, o adulto deve ativar nas crianças, de modo indireto, competências de criação de significado como a base para toda a aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 71). E, assim, de uma perspetiva sócio-construtivista, o currículo emergente permite ao adulto facilitar o discurso da criança, mediando-o entre o mundo e a mesma, (Tal, 2014, p. 143), sendo desafiado a perceber quais as oportunidades para ampliar, andaimar e desafiar os conhecimentos da criança (QKLG, 2014, p. 3).

Para além dos papéis desempenhados enquanto coconstrutor de conhecimentos, acima referidos, o educador tem ainda a responsabilidade de cooperar com a restante equipa educativa, envolver os pais e restante comunidade no desenvolvimento do currículo. Quanto à equipa educativa, cada membro é visto “tanto como aprendiz quanto como professor e todos se sentem à vontade para fazer sugestões sobre o trabalho dos outros” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 266). Os educadores têm assim a oportunidade de, nas reuniões de equipa, partilhar o seu trabalho e, consoante a análise da documentação, tomar decisões acerca da organização do

ambiente educativo. Isto de maneira a garantir elementos da equipa na facilitação de atividades em grupos pequenos e outros na monitorização de atividades para as restantes crianças, alocando tempo e combinando estratégias para documentar observações contínuas da aprendizagem. Por outro lado, estas reuniões de equipa resultam em tempos de reflexão, nomeadamente a reflexão das experiências a proporcionar a cada criança, assegurando o seu interesse e envolvimento no projeto (op. cit.). Em suma, a comunicação e o planeamento colaborativo deve ser uma constante entre a equipa educativa, permitindo aos adultos agir de forma flexível e eficaz naquele que para Piaget (1974) e Malaguzzi é o propósito da educação, a oferta de condições de aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Da representação de todos os papéis mencionados anteriormente surgem dificuldades, desde a própria organização do co-ensino, uma vez que os adultos têm a necessidade de se adaptar constantemente no desenrolar do trabalho com os outros, nomeadamente com os seus protagonistas, as crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Facto que, no entanto, poderá ser minimizado pela disposição de assumir riscos, tornando-se recetiva na planificação conjunta do currículo (Stacey, 2009). Outra das dificuldades deve-se à capacidade de distinguir o momento de passagem daquele que se pode tornar um esforço a longo prazo (Stacey, 2009), ou seja, de ajudar as crianças a encontrarem problemas suficientemente grandes e difíceis para envolver a energia e o pensamento destas ao longo do tempo (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), principalmente, “saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças”; (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 165). Quando realizada essa intervenção, surge a dificuldade de conseguir realizar questões abertas ou de moldar o tom de voz, facilitando a suspensão do diálogo e assim “segurar o tempo, ou dar valor a um tempo que permanece aberto para dar às crianças a oportunidade de formular perguntas que podem ser geradas pelo seu raciocínio” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 178). Segundo Biesta (2006), existe uma outra dificuldade para o educador, quando situado neste espaço de emergência, a garantia de que um final desejado é alcançado com obstáculos, deixando o caminho aberto. Torna-se assim num espaço difícil, provocante e muitas vezes desconfortável onde existe uma certa “violência”, tanto pelo confronto com desafios que carregam consigo mudanças imprevistas,

quanto pela forma como naquele espaço se é obrigado a tomar uma posição, a colocar-se em risco pois não se sabe o que vai acontecer, apenas que algo vai acontecer (Osberg & Biesta, 2008, p. 325). E toda esta complexidade mantém as pessoas na fronteira do caos, o que é importante, pois é aí que a criatividade reside, mas também a anarquia e por isso uma vez mais, exige ao educador que se torne um líder eficaz, tolerando a ambiguidade suficiente para se manter criativo, contudo, coerente, porque numa cultura de mudança, o desequilíbrio pode tornar-se comum, mas valioso (Fullan, 2001, p. 6).

2. A relação entre o currículo e os níveis de envolvimento³⁹

Dado o reconhecimento da importância da qualidade na educação de infância, num simpósio organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) em Estocolmo, em 2003, foram discutidos quatro modelos de boas práticas no campo da educação, HighScope (EUA), Reggio Emilia (Itália), Te Whariki (Nova Zelândia) e Educação Experiencial (Bélgica). Entre estes modelos foram identificadas seis características comuns, o respeito pela criança, a abordagem de “estrutura aberta”, a promoção de um ambiente rico, o reconhecimento do processo de representação, a valorização da comunicação, interação e diálogo e ainda a importância da observação (Laevers, 2014).

Centremo-nos por agora na estrutura da abordagem, designada como “aberta”, que em muito se relaciona com aquilo que temos vindo a defender, a visão da educação expressa pelo construtivismo social que se reflete na construção do currículo emergente. Longe de uma situação de *laissez faire*, não nos podemos esquecer da importância de compreender a forma como o ambiente educativo é percebido pelas crianças e como as influencia (Laevers, 2014). Com a mesma preocupação, a Educação Experiencial (EXE), modelo educacional desenvolvido em 1970/80 a partir da observação de crianças em contextos de JI na Bélgica, tem como objetivo a avaliação da qualidade de qualquer ambiente educacional a partir da perspetiva da criança, focando-se nos parâmetros como o bem estar e envolvimento

³⁹ Apesar de ambos os conceitos, *envolvimento* e *implicação*, se referirem à mesma realidade, no presente documento adotou-se a denominação *envolvimento*;

(Laevers, 2011). Tendo sido “One of the most crucial contributions of the Experiential Education project was undoubtedly the elaboration of the concept of involvement as a parameter for quality in education” (Laevers, 1994, p. 3). Apresenta-se como uma atitude no questionamento tanto do que estamos preparados para observar como do ponto de vista de referência, nesse caso, considerando-o na criança. Caracteriza-se pelo “momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, Santos, & Jau, 2008, pp. 4,5). Este modelo leva ainda a que se questione a ligação entre aquilo que é o contexto e os resultados que se esperam, sugerindo no entanto que os indicadores de qualidade se situam no processo entre tais pontos de partida e chegada, pelo que deve existir uma concentração no bem estar e no envolvimento (Laevers, 2014), à semelhança do que também é descrito pelo Ministério da Educação em Portugal (Bertram & Pascal, 2009)⁴⁰. Ainda no que diz respeito a essa avaliação na procura da qualidade, caracterizada por um processo-em-progresso, evidencia-se a importância do olhar interior tanto da educadora como da própria criança, que segundo Moss & Pence (1994) necessita de ser escutada no processo de construção da qualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Como tal, Ferre Laevers (1994) apresenta um instrumento, *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC), que permitirá avaliar os níveis de envolvimento das crianças numa escala de 1 a 5 e consequentemente tomar iniciativas que favoreçam o aumento dos mesmos. Maria Nabuco e Silvério Prates no trabalho desenvolvido com educadores, em Portugal, verificaram que a evolução da qualidade em educação mantém uma estreita ligação com os níveis observados de envolvimento de crianças (Laevers & Heylen, 2003). Posteriormente, Laevers em conjunto com Gabriela Portugal, adaptaram a escala de envolvimento para um Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) que permite realizar uma avaliação na EPE de acordo com as especificidades da infância, mas respeitando o carácter genérico das orientações oficiais portuguesas, com vista a monitorização dos progressos e fundamentação de posteriores intervenções (Portugal & Laevers, 2010, p. 11).

⁴⁰Vide in Anexo 3 – Quadro Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Bertram & Pascal, 2009).

Segundo Laevers e Van Sanden (1997) “ao atender-se à experiência interna das crianças (considerando o bem estar emocional e a implicação), protagoniza-se uma atitude experiencial” e, assim, “numa abordagem que pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na própria corrente de experiências e na criança é a base da atitude experiencial” (Portugal & Laevers, Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), 2010, p. 14).

Como refere Laevers (2003, p.14), citado por Portugal e Laevers(2010, p. 20),

“quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o bem estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento”

Tal como indicam Bertram e Pascal (2009), muito dificilmente existe o envolvimento das crianças sem que estas se sintam emocionalmente seguras. No entanto, e apesar do bem estar ser uma condição para o envolvimento, Laevers refere-se ao envolvimento como um forte potenciador de um maior nível de bem-estar, uma vez que nos faz sentir que temos capacidade para fazer algo que nos fascina, alterando a perceção que cada um tem de si(Laevers, Santos, & Jau, 2008), então, importa caraterizar tanto o envolvimento como o bem estar. Segundo Portugal e Laevers(2010), o bem estar está associado ao prazer, à satisfação das necessidades acima mencionadas, o que deixa a criança “acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 20). Assim, para que se consiga determinar o nível de bem estar emocional de cada criança é necessário ter em consideração indicadores⁴¹ como a abertura e

⁴¹Vide in Anexo 4 - Indicadores e Níveis de Bem Estar Emocional de Portugal e Laevers (2010).

recetividade ao contexto, a flexibilidade perante novas situações, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria (op. cit.). Em suma, o bem estar é um estado especial da vida interior que se reconhece por sinais de satisfação que indicam se a criança se desenvolve bem social e emocionalmente (Pfeffer, 2007).

O bem-estar emocional da criança é relevante para o desenvolvimento, porém no entanto, não é uma garantia de que de facto exista, assim como acontece com as aprendizagens significativas, pois para tal é necessário também haver envolvimento. Laevers (1997) identifica o “The key concept of involvement in a sense guarantees that something very valuable is going on in the child, here and now, something that inevitably must lead to deep level learning, within the area of competences addressed in the activity at stake”(Woods, 2016, p. 22). Laevers refere-se ao envolvimento como um estado especial em que se encontra uma pessoa quando realiza uma atividade (Pfeffer, 2007, p. 61), quando essa “qualidade da atividade humana pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Assim é importante esclarecer que o envolvimento não se encontra ligado a tipos específicos de comportamento nem a níveis de desenvolvimento(Laevers, 2004). O envolvimento tem origem na necessidade profunda em descobrir, conhecer, compreender o mundo e saber como nele atuar, tal como refere Laevers (2006, p. 24) “the need to get a better grip on reality, the intrinsic interest in how things and people are, the urge to experience and figure out”(Woods, 2016). Assim, apenas acontece um envolvimento intrínseco quando existe sucesso em ativar este mecanismo interno de exploração, todos os outros deverão ser designados de envolvimento do tipo emocional ou funcional(Laevers, 2014). No entanto, para que exista um *continuum* de envolvimento torna-se ainda relevante a harmonia entre as atividades desenvolvidas relativas ao interesse e as capacidades das crianças, pois ao contrário do que se poderia imaginar não ocorre envolvimento quando as atividades são demasiado fáceis ou exigentes. Portanto, Laevers basea-se em Vygotsky (1995), para indicar a existência de envolvimento apenas quando a criança funciona no limite superior das suas capacidades, na *zona de desenvolvimento próximo (ZDP)*(Oliveira-Formosinho &

Araújo, 2004, p. 86), tal como se verificou em contexto de estágio, quando foi necessário um andaime por parte de outras crianças, para que o nível de envolvimento se mantivesse ou aumentasse.

Existem alguns sinais de envolvimento⁴², para os quais devemos estar despostos e consequentemente conseguir atuar na ZDP da criança. Como é o caso da concentração da criança na atividade que se encontra a realizar, da energia/esforço, da complexidade e criatividade com que encara a atividade, da expressão facial e postura, da persistência, da precisão, do tempo de reação, da expressão verbal e da satisfação (Portugal & Laevers, 2010, p. 27). Não significa que encontremos todos estes sinais em simultâneo, mas existirão certamente alguns que traduzirão o envolvimento da criança, como aconteceu, por exemplo, no momento em que as crianças descobriram as sardinhas de Bordalo Pinheiro. Durante este momento evidenciou-se o envolvimento das crianças aquando da execução cuidadosa da pintura, concretizada com muita precisão tendo em conta os detalhes realizados, bem como da satisfação demonstrada quando concluída a tarefa, no modo como o resultado foi apreciado, tocado e acariciado.

Laevers (2006) caracteriza ainda o momento de envolvimento a partir da teoria de fluxo, elaborada por Csikszentmihalyi (1979) onde se define a concentração como uma das características predominante deste estado de fluxo à semelhança do que acontece num momento de envolvimento intrínseco. O facto de não existir distância entre a pessoa e a atividade, leva a que a pessoa envolvida restrinja a sua atenção num círculo limitado, fora do qual nada mais parece importar. Csikszentmihalyi (1990) refere-se às atividades de fluxo como uma prestação de experiências agradáveis, que levam a um estado ordenado da mente, o que é altamente agradável. São ainda destacadas pelo autor, Csikszentmihalyi (2002), oito componentes principais desta teoria de fluxo que refletem o envolvimento das pessoas, distorcendo por exemplo a perceção do tempo (o tempo passa mais rapidamente). De acordo com esse envolvimento a atividade torna-se espontânea e as pessoas deixam de estar conscientes das suas ações (Woods, 2016). Tal como refere Dewey (1910), existe

⁴²Vide in Anexo 5 - Indicadores e Níveis de Implicação (Envolvimento) de Portugal e Laevers (2010).

uma ordem consecutiva em que a ação anterior determina a seguinte, formando-se uma corrente, um fio único de pensamento.

Quando a criança se envolve tem uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Inerente a estes processos de aprendizagem profunda, Laevers (2006, p. 21) destaca também a intuição como “the faculty to mentally represent reality, making use of one's imagination, by which meanings are reconstructed, enabling one to get the feel of the real thing”(Woods, 2016) e a criatividade como a disposição para a produção de ideias originais adequadas à resolução de um problema, o que facilitará associações entre elementos distantes e o consequente aumento de sinapses. Portanto, segundo Laevers (1998), e uma vez que significa que o processo desenvolvimental é dinâmico, este mobiliza estruturas fundamentais de base do pensamento, conduzindo a uma mudança nessa estrutura, “acrescentando-se algo aos esquemas mentais já existentes”(Figueiredo, 2015, p. 92), pois o facto de aumentar as funções percetivas e cognitivas envolve uma elevada atribuição de significado das palavras e das ideias e consequentemente a realização de uma aprendizagem profunda e significativa(Laevers, 2014, pp. 159-160), tal como defende Rogers citado por Laevers (1983, p. 20), (Woods, 2016)

[significant or experiential learning] *has a quality of personal involvement* - the whole person in both feeling and cognitive aspects being *in* the learning event. (...) *Its essence is meaning*. When such learning takes place, the elements of meaning to the learner is built into the whole experience

Assim, o desenvolvimento do ímpeto exploratório, previsto nas OCEPE, permitirá garantir a aprendizagem significativa ao longo da vida, uma vez que a atitude exploratória é definida pela recetividade a uma variedade de estímulos que formam o nosso ambiente, o que consequentemente levará à concentração e envolvimento na descoberta do mesmo(Woods, 2016). Este torna-se um dos maiores argumentos que marca a prática da equipa educativa do JI⁴³, onde foi realizada a

⁴³ Excerto oral de comunicação de educadora: “as crianças daqui levam vontade de aprender, acima de tudo curiosidade para realizar aprendizagens significativas”.

prática de estágio, uma vez que se levava em consideração a estreita ligação do envolvimento com as teorias da motivação intrínseca e o conceito de interesse (Laevers & Heylen, 2003). Os autores Laevers & Heylen (2003) referenciam Ulrich e Mar para mencionar que o possível aumento do envolvimento numa atividade dirigida por professores, deve-se à transformação realizada pela criança da atividade num evento pessoalmente significativo e interessante, portanto, “a pesquisa demonstra que quanto mais as crianças têm oportunidade de escolher as próprias atividades mais altos serão os níveis de envolvimento”(Laevers, 2004, p. 63). Em suma, Laevers denota que “se houver envolvimento em qualquer que seja a atividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento” (Laevers, Santos, & Jau, 2008, p. 1).

Tendo em conta esta valorização do envolvimento, torna-se urgente avaliar os níveis de envolvimento da criança para que posteriormente se possa intervir na perspectiva de melhorar a qualidade na educação de infância com vista ao desenvolvimento da criança. Apesar de parecer uma característica subjetiva, tal como refere Laevers (2004, p. 60), é possível avaliar-se o envolvimento, de acordo com a “Escala de Envolvimento de Leuven” (LIS). Esta é uma escala com 5 níveis, em que no nível 1 não existe qualquer atividade; no nível 2 existem algumas ações com interrupções constantes; no nível 3 já existe atividade mas sem concentração ou motivação, ao contrário do que acontece nos níveis subsequentes, em que existe; no nível 4 verificam-se atividades mentais intensas e no nível 5 um envolvimento total com atividades em pleno fluxo (op. cit.: p. 61). Para além da avaliação com base na LIS, Laevers & Moons (1997) consideram um inventário de 10 tipos de iniciativas que favorecem o bem-estar e envolvimento das crianças (Laevers, 2014, p. 162). Estes 10 pontos de ações encontram-se a par daqueles que deverão ser os pilares associados ao papel do educador, a sensibilidade numa relação autêntica com as crianças, a autonomia aquando da estruturação das regras e limites e a estimulação quanto à oferta de materiais e atividades que vão ao encontro das necessidades das crianças, introduzindo-se em simultâneo fascínio (Laevers, 2004, p. 64).

Assim, partindo de uma atitude experiencial erguem-se os três pilares da prática que levarão ao bem-estar emocional e envolvimento das crianças, permitindo estabelecer a ligação entre a experiência e a finalidade da educação: o

desenvolvimento pessoal e social de cada criança. “Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14), tal como consta no edifício pedagógico que fundamenta a abordagem EXE.

Capítulo II – Experiência-Chave transversal ao contexto de EPE e 1.º CEB

1. Refletir o currículo emergente através da documentação pedagógica

Quando falamos em currículo emergente levantam-se questões relacionadas com o *laissezfaire*, aliás, tal como refere Gardner(2001), já nos inícios da educação progressista, esse era destacado como uma das suas limitações. Se na educação de infância esta poderá ser uma questão bloqueadora no que diz respeito à qualidade da educação nos primeiros anos de vida, no 1ºCEB, torna-se, por muitos, impensável a ligação desta abordagem com aquele que é o currículo oficial. No entanto, existem estratégias que permitem tornar visível este processo educativo, nos diferentes níveis de ensino, definindo-o como um sistema de causas, efeitos e contraefeitos a partir de três componentes, como é o caso da documentação pedagógica, utilizada em ambos os contextos educativos já referenciados, do design e do discurso. Esses componentes mantêm uma estreita ligação entre si, uma vez que por exemplo a documentação e o design se tornam determinantes na aprimoração dos discursos durante o processo negociado da aprendizagem(Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

A documentação pedagógica mantém uma longa história que remonta à pedagoga Elsa Kohler(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, p. 152), esta desenvolveu-a porque considerava importante para a prática educativa uma postura reflexiva e essa forma de estar permitiu aos pedagogos prosseguir os seus estudos e desenvolver investigação acerca deste tema, o que contribuiu para o desenvolvimento da documentação. Porém, a documentação pedagógica nas escolas em ReggioEmilia foi para além desse pressuposto, e apresenta-se segundo Dahlberget et al (1999) “as a vital tool for thecreationof areflectiveanddemocraticpedagogicalpractice”(p. 152). Isto implica a mudança do observador como agente externo à ação, para a posição de observador participante(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Mantém, assim, como principal objetivo tornar visível a aprendizagem da criança, ao diálogo, interpretação, contestação e transformação, permitindo a revelação dos processos de aprendizagens significativas (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), tal como refere Rinaldi (2006) “ela torna visível (embora de maneira parcial e, portanto, partidária) a natureza dos processos e das estratégias de aprendizagem usadas por cada criança” o que em

simultâneo encorajará as mesmas a tornarem-se o centro da sua própria aprendizagem, tal como defendido na construção de um currículo emergente (Kinney & Wharton, 2009). Desta forma, segundo Dahlberg *et al*, o conteúdo da documentação pedagógica abrange todo o material de registo do que as crianças dizem, fazem, bem como da relação entre o educador e essas(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Ainda no que diz respeito à definição da documentação pedagógica, Forman (1999) “refere-se a qualquer registo de desempenho (*performance*) que contenha detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registado” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 251). Rinaldi (2006) destaca-a como a “coleção de documentos usados para demonstrar a verdade de um facto ou confirmar uma tese historicamente relacionada com o nascimento e evolução do pensamento científico e a conceptualização do conhecimento como uma entidade objetiva e demonstrável”(Vasconcelos, 2009, pp. 66, 67). A documentação, segundo a autora, engloba “transcrições de diálogos entre as crianças, registos escritos e desenhos, fotografias de momentos-chave, uma coleção de produtos e de construções feitas pelas crianças” (op. cit.).

Para além de tornar visível a aprendizagem das crianças, a documentação pedagógica mantém diferentes funções no seu desenvolvimento, estas determinantes na construção do currículo, uma vez que se torna fundamental na monitorização do desenvolvimento dos projetos, permitindo aos educadores evidenciar os múltiplos significados, oferecendo às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram para que as mesmas possam reconstruir e reinterpretar de modos mais elaborados(Vasconcelos, 2009). Esta redescoberta da própria evidência com atribuição de novos significados leva a outras interrogações que permitem uma reflexão conjunta sobre experiências e significados que estão na base das escolhas e ações, aprofundando o conhecimento, tomando decisões num percurso que se renova constantemente, valorizando-se o intercâmbio entre a teoria e a prática(Edwards, Gandini, & Forman, 2016). A documentação permite assim projetar a ação, através do desenvolvimento de hipóteses interpretativas sobre os interesses e de uma automonitorização do planeamento de um currículo emergente, tal como aconteceu na prática de JI(Malavasi & Zoccatelli, 2013). Outra das funções, associada à memória visível das aprendizagens, é a construção de uma história com base numa

identidade edificada através da relação entre elementos já possuídos em contacto com outros externos que podem fazer emergir novos elementos. Para além da documentação pedagógica permitir o envolvimento das famílias e demais parceiros, na medida em que lhes são comunicados os processos dos seus filhos, esta identidade torna-se crucial quando se utiliza a documentação para comunicar e relacionar-se com o exterior ou com outros profissionais em ocasiões de formação, por exemplo, com vista ao desenvolvimento profissional (Malavasi & Zoccatelli, 2013). A documentação assume assim este carácter formativo também na prática de avaliações do processo educativo, que apesar de informais complementam os momentos de avaliação formal, permitindo às crianças refletirem sobre a sua própria aprendizagem, construirem boas perguntas e raciocinarem na elaboração de teorias (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Assim, a documentação pode apoiar o processo de aprendizagem, através da avaliação enquanto construção de sentido (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 287). A documentação na prática de 1ºCEB possibilitou esta avaliação contínua consoante a emergência dos significados, uma avaliação coerente, de acordo com os processos, que permitiu em simultâneo a reflexão conjunta das aprendizagens, destacando-se o momento em que se refletiu sobre a documentação que colocava em causa a posição do sol relativamente às sombras.

Antes da entrada no processo de construção da documentação pedagógica, torna-se útil projetá-la, pois é essencial que exista clareza na mensagem e isso requer um pensamento organizado, que pode ser auxiliado respondendo-se a seis questões, o quê?, para quem?, com quê?, como?, quando? e onde documentar? Será importante definir o que documentar, uma vez que se torna impossível observar ou documentar tudo, devendo por isso selecionar-se

um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual [se possa] relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência em particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através da utilização de instrumentos

(Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 32)

Para além do desenvolvimento do projeto, foram documentados episódios do desenvolvimento de cada criança. Os quais pude vivenciar e registar, tornando-se

marcos identificáveis, possíveis de refletir e evidenciar aos pais e familiares, como a escrita autónoma do seu nome.

Outra questão importante é para quem documentar, uma vez que para além da partilha interna pode considerar-se um material público, devendo as formas documentais ajustar-se consoante o público, uma vez que documentar para as crianças significa, acima de tudo, valorizá-las, transmitindo-lhes confiança e, por outro lado, permitindo-lhes o prazer de reconstruir alguns momentos vivenciados. Para além desta memória e prazer, mantém também uma função estruturante no que diz respeito à identidade de cada criança bem como do grupo. Documentar para os pais permite ao educador “construir uma relação de confiança com as famílias” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 36), criando-se uma ponte para ajudar os pais a participarem nas experiências dos seus filhos. Documentar para o grupo de trabalho, colegas e comunidade, leva à ampliação do diálogo com a comunidade, como afirma Rinaldi, permite “tornar visível a cultura da infância” representando-se por uma prática democrática (op.cit.).

Quanto aos instrumentos utilizados para documentar, nomeadamente instrumentos de observação, estes podem diferenciar-se pela sua natureza e até mesmo pelo seu objetivo. A multiplicidade de instrumentos favorecerá a leitura sob várias perspetivas e diferentes linguagens. Por outro lado, é também valorizada a construção dos seus próprios instrumentos, suscetíveis de modificações, aprimorados e ajustados às necessidades de cada serviço específico (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 38).

Relativamente às formas de documentação, primeiramente recorreu-se à utilização do código escrito em cadernos de trabalho, permitindo o registo do que a criança disse. No entanto, de modo a tornar visível as aprendizagens implícitas, fomentando a curiosidade por quem não vivenciou o processo, alargou-se o campo de registos, o que dificultou a conciliação de recursos de documentação, principalmente na EPE, passando-se a utilizar-se a combinação de vários códigos, desde a linguagem escrita e oral, fotografia e imagem, os grafismos das crianças que transmitem a bagagem de descobertas da criança, a utilização de vídeo projetor, de câmaras de vídeo, de gravações áudio. Esta recolha, através do registo fotográfico do fluxo das experiências, requer do adulto capacidades e técnicas para fotografar, para selecionar e organizar. Como tal, torna-se útil programar esta recolha, respondendo a

questões acerca do que se pretende relatar, como e quando, de modo a que, posteriormente, as fotografias sejam analisadas e interpretadas enquanto objeto de investigação, permitindo o desenvolvimento da profissionalidade educativa. Essa investigação permite ao educador tomar conhecimento do desenvolvimento da criança, definir e adequar as intervenções pedagógicas, assim como identificar conceitos teóricos emergentes como é o caso da ZDP, à semelhança do que aconteceu em contexto de estágio(Malavasi & Zoccatelli, 2013). Assim, Cipollini (2007) citado por (op. cit.), elucida-nos acerca das características comuns às “boas fotografias”, como a evidência de rostos em primeiros planos, a clareza da mensagem a partir de uma fotografia simples com o mínimo de elementos, nomeadamente elementos perturbadores e a luminosidade que coloca em destaque os elementos principais da imagem, o que permite ao educador, a partir destas características, adotar comportamentos específicos aquando desse registo(Malavasi & Zoccatelli, 2013). À semelhança do que acontece em Reggio, todos estes registos são depois tratados, uma vez que também os formatos mantêm valor comunicativo (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

No que diz respeito ao tempo para a documentação, sendo que esta tem como objetivo suportar as experiências das crianças, torna-se absolutamente necessário que este seja projetado e organizado de acordo com o ritmo do processo, de preferência diariamente e não após a conclusão das experiências(Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Como tal, aquando das práticas de estágio, a documentação foi em alguns momentos gerida pelos adultos, possibilitando o reaproveitamento do período não letivo, mas noutros é fundamental a partilha através do grupo/turma. Pois com esta partilha de grupo potencia-se um maior desenvolvimento, enquanto “lugar da partilha dos significados das experiências vividas e da reflexão”, isto principalmente em momentos delicados de projetos, tal como aconteceu na prática pedagógica(Malavasi & Zoccatelli, 2013). De modo a conciliar estes diferentes tempos de documentação, torna-se importante “definir, desde o início do ano escolar, um tempo formalizado e legitimado para observar os diversos materiais e pensar sobre como compô-los e mantê-los juntos pode ser uma boa prática”(Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 44), tal como acontecia, semanalmente, com a equipa educativa do JI caracterizado anteriormente. Para a rentabilização deste tempo, a equipa deve refletir um conjunto

de estratégias que lhes permita organizar o processo de investigação colaborativa e de reflexão coletiva sobre os dados recolhidos (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Esta documentação requer ainda um local onde seja possível realizar a documentação, ou seja, observar materiais, elaborar pensamentos e reflexões, ainda assim qualquer local pode ser adaptado a esse trabalho, tornando-se quase como que um “laboratório que produz pensamentos e cultura” tal como refere Malavasi & Zoccatelli (2013, p. 46). Existe, por outro lado, a necessidade de identificar espaços documentais, onde paredes, placards, painéis, prateleiras, montras, expõem, comunicam a história daquele serviço (op. cit.).

Depois de projetar esta abordagem, é necessário ter em consideração Malavasi e Zoccatelli (2013), pois os mesmos referem-se à documentação como um processo dinâmico de três fases, nas quais existem passos que determinam o que fazer. Iniciando-se a primeira fase, a observação, que se destina à “recolha dos materiais e dados” necessários à construção, com a projeção da observação determinando-se quais os instrumentos a utilizar. O passo seguinte será o de observar e consequentemente recolher o material em bruto. Numa segunda fase, na análise e seleção dos materiais de observação, são utilizados “protocolos de observação, grelhas, fotografias (...) para caminhar no sentido da identificação de significados com base nas perguntas originárias” (op. cit.: p.51), pretende-se selecionar os materiais e partilhar com a equipa educativa/grupo o que se quer documentar e porquê, podendo surgir desta correlação novos pontos de lançamento. Na terceira fase, reelaboração, tradução, interpretação. Num primeiro passo, pretende-se realizar um ponto de situação permitindo a reelaboração, interpretação e tradução dos materiais escolhidos através de códigos e linguagens adequados aos destinatários. Ainda nesta fase, o último passo serve-se da análise do projeto de documentação, evidenciando-se os pontos fortes e pontos fracos em termos de comunicação da mensagem (op. cit.).

Para além desta referência ao processo da abordagem de documentação, destacam-se alguns aspetos “técnicos” relativos tanto ao planeamento como à efetiva realização, isto no que respeita à elaboração de textos e das secções gráficas, uma vez que a relação entre ambas deve ser fluída e coerente. Quando combinados complementam-se simultaneamente, um único texto pode tentar narrar as imagens de

formas diferentes e, por outro lado, a fotografia isoladamente também nos leva a reter apenas um dos possíveis pontos de vista daquela situação (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 53). Contudo, segundo Monica Guerra (2008) existem cuidados a ter neste processo, como a *exaustividade*, devendo, ao invés de uma mera descrição, realizar-se uma seleção e interpretação do produto documental, tornando-se uma reflexão que responde ao porquê do processo educativo. Outro dos cuidados a ter, é com a *chave de leitura*, ou seja como a compreensão de quem não participou no processo, tornando “explícitos os significados frequentemente implícitos ou dados como adquiridos” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 54). A documentação deve ainda ser realizada de acordo com os tipos de releitura das experiências que se quer colocar em evidência, classificando-as quanto ao “como” e ao “quê” que se quer comunicar. Isto porque se o pretendido for a realização de *documentações contextualizadas*, conto de uma história em particular enquanto fragmento da vida dos protagonistas, revelam-se nomes, tempos, situações. Se, por outro lado, o pretendido for a documentação “sem tempo” relativizam-se as informações anteriores e existe apenas o enfoque no significado que a história evoca, tornando-se a história de todos. A necessidade de questionar as crianças deve ser uma das preocupações da equipa educativa, uma vez que as questões provocatórias permitem espelhar o processo educativo aquando da documentação. No entanto, para Malavasi e Zoccatelli (2013), uma das dicas são as *perguntas abertas*, as quais apresentam maior relevância que as respostas caso alarguem os horizontes e propulsem o pensamento das crianças, ao invés de se tornarem questões retóricas, como é habitual, tanto na educação pré escolar como no 1ºCEB. Aprender a colocar as questões é considerado um processo difícil que exige acima de tudo, um treino contínuo com a constante revisão dos conhecimentos do grupo (op. cit.: p.13). Também na construção da documentação é relevante a inclusão de questões que mantenham em aberto a pesquisa de outros significados, permitindo à comunidade ir além do resumo de uma situação, suscitando curiosidade em aprofundar as questões (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 55).

Existem ainda algumas diretrizes de formatação a ter em conta na preparação da documentação, tanto ao nível do texto como de restantes códigos comunicativos. Assim, é necessário associar o texto a outras formas de comunicação mais poéticas,

podendo-se complementar com transcrições do que as crianças e adultos envolvidos no processo dizem e fazem. Torna-se necessário simplificar a organização do texto, apesar desta se ter provado uma tarefa difícil em ambos os contextos de estágio, uma vez que a dimensão dos projetos assim a tornava. Desta simplificação destaca-se a necessidade de um *título* curto e evocativo, acompanhado de um subtítulo descritivo que indique informações de base sobre o tema. Os restantes *textos* devem ser evocativos e exaustivos de onde se destaquem momentos significativos para o processo, as *palavras dos protagonistas* poderão ser as mais variadas, desde diálogos, testemunhos, diários e reflexões tanto dos adultos como das crianças. No que diz respeito às *palavras de autor*, estas devem transmitir curiosidade, incluindo citações, o que levará ao alargar de horizontes culturais. Destacam-se ainda *palavras chave* com objetivo de evidenciar os principais significados.

Aquando da contínua construção da documentação, pressupõe-se a divulgação da mesma, permitindo a comunicação de experiências e significados de aprendizagens, tal como evidenciado no desenrolar dos estágios. Esta divulgação pode ser realizada através de múltiplas possibilidades, como o diário de sala, projeto educativo anual, relatório de síntese, diário da criança, documentação em parede e publicações ou sínteses de percursos e projetos. Nos contextos em questão, para além de todo o processo, também a divulgação foi adaptada de acordo com as necessidades do serviço e por isso, na EPE, optou-se por uma divulgação através do portefólio⁴⁴ e documentação em parede. No 1.º CEB optou-se essencialmente pela documentação em parede e por fim por uma publicação síntese do percurso projetual entregue aos pais. Em ambos os contextos, a síntese final da documentação foi divulgada à comunidade educativa de acordo com os significados dos projetos. Na EPE documentou-se através de um suporte de caixas relacionado com o PE da instituição. No 1.º CEB aquando do primeiro projeto “Filme de Natal” documentou-se através de um filme projetado na festa de natal, e dos restantes através de uma exposição pelos caminhos coloridos na localidade. Isto levou a uma documentação coerente entre os projetos documentados e os suportes de divulgação, nos quais se teve em consideração tanto os materiais, como a altura e organização dos mesmos. Destacou-

⁴⁴ O que permite também a documentação de episódios, como aconteceu com uma criança, relativamente à escrita do seu nome.

se ainda a importância da divulgação dos designs das crianças (representações de peixes em pasta de moldagem), como complemento à divulgação da documentação.

Mas o que significa este processo de documentação, para crianças, pais e profissionais de educação? Perspetivando-se a visibilidade da aprendizagem das crianças, esta fá-las sentirem-se encorajadas a participar no próprio processo de aprendizagem e consequentemente confiantes e responsáveis para considerar as suas ideias, escutando e respeitando mutuamente as dos outros colegas, mantendo uma opinião crítica em relação aos vários projetos (Kinney & Wharton, Tornando visível a aprendizagem das crianças, 2009). Para os pais e familiares, esta abordagem tem uma grande relevância, pelo impacto causado nas crianças assim como pelo acesso contínuo à documentação do processo, o que os torna conscientes do valor das crianças e do seu desenvolvimento (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), (Kinney & Wharton, 2009). Esta relevância evidencia-se na naturalidade com que contribuem para um interesse em desenvolvimento, quer através de pesquisas quer de visitas, para aprofundamento de temas, como aconteceu nas práticas de estágio refletidas. Em relação ao papel do educador/professor, ao longo do processo de documentação, pretende-se que exista a construção de uma abordagem mais colaborativa entre os agentes do processo educativo, através de uma observação perspicaz atenta e sensível às possibilidades de aprendizagem (Malavasi & Zoccatelli, 2013), ou seja, “atua como se fosse a memória do grupo e discute com as crianças o resultado da documentação” (Vasconcelos, 2009, p. 67). Esta abordagem permite também um maior envolvimento por parte dos profissionais a partir do momento em que seguem as trajetórias das crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 232). Ainda assim, todas estas ações requerem capacidade para gerar um diálogo profissional com base na reflexão conjunta, o que permitirá transpor limites convencionais e alcançar potenciais oportunidades de aprendizagens em equipa, contribuindo para o crescimento profissional. Este crescimento profissional não se limita apenas a cada nível de ensino isoladamente, pelo contrário, a documentação pedagógica pode permitir uma transição significativa da EPE para o 1.º CEB, do ponto de vista cognitivo e socio-emocional. Uma vez que pode “reconectar crianças e professores a aprendizagens e experiências anteriores criando um currículo especial e uma situação cultural de significados que ajudam a dar continuidade à história das experiências e

dos estudos das crianças de um ano para o outro”(Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 280).

Capítulo III – Experiência Chave de Investigação

1. A Investigação como um ponto de partida para o Currículo Emergente

Efetivamente a escuta e a investigação das vozes das crianças é o primeiro passo a tomar para o desenvolvimento de um currículo emergente. Tanto John Elliott (1991) como Altrichter (1996) afirmaram a importância das contribuições que a investigação pode ter para o desenvolvimento do currículo, permitindo aos educadores melhorar o trabalho nos seus JI (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), (McKernan, 2001, p. 32). Sabendo que essa investigação constitui um dos desafios para o educador, possibilitando-lhe o reconhecimento daquelas que são as fontes do currículo emergente, esta experiência-chave debruça-se sobre o trabalho de investigação desenvolvido ao longo da prática de estágio supervisionada, realizada em educação pré-escolar. De modo a contrariar os processos de investigações realizados com as crianças nos quais as mesmas são tomadas como objetos de estudo, o que impede revelações autênticas sobre o seu mundo (Graue & Walsh, 2003), uma vez que são estas que detêm conhecimentos privilegiados sobre a infância (Soares, 2006), pretende-se utilizar a Abordagem de Mosaico para o desenvolvimento da investigação. Partindo deste pressuposto, “que a melhor fonte de informação sobre os assuntos pertinentes para as crianças são elas próprias” (Scott, 2005, p. 106), torna-se urgente “desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças” (Filho & Barbosa, 2010, p. 13), como é o caso da abordagem utilizada.

1.1. O que é a Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico (Mosaic Approach), concebida por Alison Clark e Peter Moss, tem como principal objetivo a recolha das perspetivas das crianças sobre a sua vida quotidiana, de modo a informar mudanças na política e na prática, através da escuta das próprias crianças, incluindo as que têm mais dificuldades de comunicação (Moss & Clark, 2005). Tratando-se de uma abordagem inspirada na documentação pedagógica, referente a Carla Rinaldi, desenvolvida nos jardins de infância Reggio Emilia, realçam-se alguns dos fundamentos desta abordagem, provenientes essencialmente da sociologia da infância. Salientando-se a criança como um ator social com agência, com poder de decisão, co-pesquisadora, e co-

construtora do seu próprio conhecimento, como indica Clark, “This may lead to children being seen as researchers or “co-researchers.”(2010, p. 115), estas são também encaradas como especialistas da sua própria vida e como tal as mais indicadas a fornecer informações acerca dos seus pontos de vista, relativamente ao que quer que seja. Tendo em conta esta importância da escuta das crianças, investigam-se as vozes e as experiências das mesmas a fim de planejar, conceber e desenvolver, por exemplo, os espaços das instituições escolares(Clark, 2007). A abordagem, pode assim auxiliar, tanto as crianças como os adultos, na discussão de significados e por conseguinte contribuir para a tomada de decisões negociadas, como é pretendido no desenvolvimento do currículo emergente (Clark & Moss, 2005, p. 52).

Segundo Clark e Moss, “The name mosaic was chosen to reflect the bringing together of different pieces of information or material to make a picture from children’s viewpoints”(2005, p. 47), assim, a diversidade de métodos utilizados fazem, desta, uma abordagem multi-métodos, sendo que os instrumentos de pesquisa contribuem para o “mosaico”, possibilitando a triangulação entre as diferentes metodologias. É importante que esses métodos sejam adaptados às intenções de cada investigador bem como às características de cada contexto e grupo, permitindo a utilização flexível e combinada de instrumentos de pesquisa, tais como observação, entrevistas, o uso de câmaras fotográficas/vídeo, gravação áudio, role-play, a elaboração de mapas e passeios guiados pela criança, sendo tudo isto complementado com perceções recolhidas junto de profissionais e pais(Clark, 2007). Depois da recolha de materiais, esses devem ser organizados de modo a que todos os intervenientes possam refletir acerca dos seus significados e consequentemente tomar uma decisão, com base na triangulação de dados, que se reflita na prática quotidiana das crianças (Clark & Moss, 2005).

Uma das características destes exercícios de investigação é a questão ética, esta “remete-nos, num primeiro momento, para uma atitude incontornável: a responsabilidade em relação ao outro, sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo” (Moita, 2012), ou seja, desde o respeito pela liberdade de escolha na participação, como o resguardo da identidade da criança, o assegurar de benefícios dos participantes até à igualdade de oportunidades. Assim, referimo-nos

às crianças como pessoas com direitos, ao respeito, à recusa, à privacidade, ao consentimento e confidencialidade, tal como indica Oliveira-Formosinho (2008, p. 26). Outra das preocupações é a desconstrução de algumas ideias elaboradas pelo educador, possibilitando-se o respeito pela expressão livre das crianças. Caso contrário, as mesmas poderão ocultar as suas reais perspetivas, perdendo-se o objetivo primordial da abordagem.

1.2. Objetivo da Investigação

Segundo Tuckman (2000, p. 56) a investigação é uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões”, na qual o investigador “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos”. Portanto, com o presente exercício de investigação pretende-se analisar a perspetiva das crianças quanto aos espaços do JI, os quais podem influenciar ou ser influenciados pela construção do currículo emergente. Para tal, este teve como pergunta de partida: *Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI*. No entanto, com base nesta, durante a planificação, foram formuladas as questões éticas bem como as questões de investigação⁴⁵, permitindo-se a identificação dos significados atribuídos a cada espaço.

1.3. Contexto de Investigação e Participantes

O contexto em que decorreu a investigação, descrito no capítulo I, enquadra-se naqueles que são os fundamentos da abordagem utilizada para o efeito, o que levou a que a investigação fosse encarada como um projeto, no qual se envolveram dezassete crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos⁴⁶.

⁴⁵ Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 80), “as questões de investigação são o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação (...) deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o estilo de investigação em causa”.

⁴⁶ Numa primeira fase desta investigação, o grupo encontrava-se dividido por salas (Sala das Tartarugas – oito crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos; Sala dos Leões – nove crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos), após a primeira categorização, e de acordo com a coincidência dos resultados obtidos, uniram-se os grupos possibilitando a discussão final conjunta.

Considerando-se as características desta abordagem, em contexto sala de aula a equipa de estágio começou por delimitar as questões éticas, das quais se destacaram estratégias de consentimentos informados aos participantes⁴⁷, ou seja, à equipa educativa, às crianças e aos pais. Conversas informais com a equipa foram suficientes, isto de modo a explicar o pretendido com o exercício. Relativamente ao consentimento dos pais⁴⁸, para além de um pedido de autorização através de conversas informais, as quais justificaram a importância da realização deste estudo, considerou-se a entrega de folhetos informativos da abordagem em questão. Quanto ao consentimento das crianças, delineou-se uma planificação para o lançamento do exercício de investigação, com a explicação do que seria este “trabalho para a nossa escola”, contudo as dificuldades na gestão do grupo levou a que se desse o momento por terminado. O grupo de estágio sentiu-se perplexo face à situação, colocaram-se dúvidas acerca da intervenção, do motivo da reação das crianças, refletiu-se com as educadoras cooperantes, procurando outras questões que levassem a significados. Concluímos que, ali, as crianças são efetivamente escutadas quanto às suas escolhas de aprendizagens, que o currículo é emergente, e portanto fá-los tornarem-se seres autónomos nas suas escolhas, com pensamento divergente e capacidade reflexiva, crítica, posicionando-se acerca dos processos em que se envolvem ou lhes é solicitado envolvimento. Como tal, foi-lhes dado tempo, aquele tempo anteriormente mencionado necessário ao desenvolvimento do pensamento das crianças e depois de percebermos a importância de andarmos o seu pensamento crítico partimos para uma conversa mais séria, tendo em conta a ética. Nessa conversa, a dificuldade prendia-se com as questões a realizar, mas quando a conversa chegou ao nome do “trabalho”, Abordagem de Mosaico, criaram-se oportunidades de aprendizagem e iniciou-se a investigação, enquanto projeto, pois esta avaliação reflexiva do desempenho, nomeadamente no consentimento informado às crianças, visou uma adequação contínua de intervenção. Mas afinal o que é um mosaico? Foram algumas das interrogações com que as crianças se depararam e como tal decidiram pesquisar,

⁴⁷ Para Howe e Moisés (1999), o consentimento informado é uma pedra angular do comportamento ético, que respeita o direito dos indivíduos a exercer controlo sobre as suas vidas e a tomar decisões por si mesmos. Nele devem constar todas as informações acerca da investigação, bem como as salvaguardas necessárias aos direitos de cada indivíduo quanto à sua exposição (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 77)

⁴⁸ Vide in Apêndice 12 – Consentimento Informado aos Pais

iniciando-se assim a Fase I – Definição do Problema. Deu-se início a uma exploração sobre o mosaico, analisaram-se diferentes pesquisas, como um jogo de tangram, algumas imagens e significados do que seria um mosaico. Partindo deste conhecimento, referimos o que seria esta abordagem, a realização de um mosaico com as suas ideias, opiniões e registos acerca dos espaços do JI.

1.4. Métodos, Procedimentos e Instrumentos

A abordagem utilizada no desenvolvimento do exercício de investigação vai ao encontro daquelas que são as metodologias de investigação qualitativas, uma vez que, segundo Bogdan & Biklen (1994), também elas estão associadas a um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, estratégias que partilham determinadas características, tais como a observação participante e a entrevista em profundidade. Os dados recolhidos são designados também eles como qualitativos, ou seja, são ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento, como tal são recolhidos em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. As questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando-se a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Em equipa de projeto, iniciou-se a Fase II – Planificação do projeto –através de uma rede de tópicos⁴⁹ sobre o que já sabíamos, assim como o que queríamos descobrir. Nessa rede de tópicos, as crianças começaram por referir que espaços já conheciam, nomeando alguns dos materiais lá existentes. A partir deste momento, o projeto desenvolveu-se maioritariamente de forma individual, possibilitando o encontro com o objetivo primordial desta metodologia, a escuta das cem linguagens da criança, nomeadamente das crianças consideradas mais “ausentes” no grupo. Outro dos fundamentos desta escolha, prende-se com o registo fotográfico dos espaços, considerados mais importantes, uma vez que, após a experiência a pares, verificou-se a influência destes na escolha dos locais a fotografar, optando-se portanto, pela atenção individualizada a cada criança, de modo a aprofundar as

⁴⁹Vide in Apêndice 13– Rede de Tópicos do Projeto Mosaico

perspetivas individuais, tornando-as o mais autênticas possível. Assim, a planificação individual, de acordo com as diversificadas técnicas e instrumentos a utilizar tornou-se, também, numa estratégia para o estreitar de relações com as crianças.

Na Fase III – Execução do projeto – tanto as observações participadas como as conversas/entrevistas semi-estruturadas, aquando de momentos de índole livre, uma vez que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 48), foram técnicas transversais ao desenrolar da investigação, utilizadas em simultâneo com outras. Algumas questões⁵⁰ como: “Gostas de vir ao JI?”, “Porquê?”, “Que espaços achas mais importantes?”, “Porquê? O que é que têm de especial?”, “Vais lá muitas vezes?”, “Ficas lá muito tempo?”, “O que é que fazes lá?”, “Com quem é que vais lá?”, “O que é que não gostas nesse espaço?”, “O que é que mudavas?”, “Porquê?”, “Como mudavas?”, eram enquadradas nas conversas, desenrolando-se um diálogo coerente e significativo do ponto de vista da criança, uma vez que as entrevistas semi-estruturadas “estão orientadas para a intervenção mútua” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). Em simultâneo realizava-se a gravação áudio, permitindo-nos a concentração no diálogo com as crianças e, posteriormente, a validação das respostas obtidas. Ainda no que diz respeito às observações participadas, nelas eram utilizados blocos de notas que possibilitavam a realização de notas de campo⁵¹. Após a reflexão acerca da imprecisão das primeiras ideias, a equipa concluiu que as tarefas realizadas durante o período requerem tempo, pois as ideias “enriquecem-se e refinam-se à medida que se intensifica a comunicação com os outros (...) que os dados da observação sistemática se ampliam e se analisam esses primeiros registos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85). Ainda assim, desta primeira recolha de dados através das entrevistas informais, percecionou-se o interesse contínuo das crianças pelo quintal (M.: “No quintal, é o meu sítio mais favorito de todos (...); evidência: fotografias a todos os espaços do quintal, incluindo os de menor utilização;).

Tal como refere a literatura anteriormente citada, esta é uma abordagem multi-métodos, portanto cada criança foi desafiada nesse sentido, existindo oportunidade

⁵⁰ Vide in Apêndice 14 – Guiões de Entrevistas do Projeto Mosaico

⁵¹ De acordo com Spradley (1980) as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações realizadas sistematicamente (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

para também elas se questionarem quanto às formas de registo a utilizar. Um desses registos, fotográfico, deu conta das perspetivas das crianças relativamente aos espaços, que de outra forma as mesmas teriam mais dificuldade em expressar. Durante esse registo, as crianças fotografaram e realizaram comentários essencialmente, ao quintal (M.: “Vou tirar (fotografia) aos baloiços porque gosto”), o atelier (evidência: registo fotográfico de próprios projetos), à própria sala, à casinha de jogo simbólico (J.: “vou tirar (fotografia) à loja porque gosto de vender coisas”), às escadas, às portas de acesso interdito (M.: “Aqui é importante porque os adultos vão e tem ali uma cabana que eu gostava de saber o que era”) e aos trabalhos expostos (T.: “Vou fotografar aqui.. gosto deste senhor porque está sempre a olhar para mim”). Posteriormente, foi solicitado às crianças que nos indicassem o percurso até aos espaços considerados mais importantes, sendo documentado pelas mesmas, através de filmagens. Nesse momento, percebemos algumas das opções relativas aos espaços, bem como à direção do percurso. Na sua maioria, os circuitos tiveram início na própria sala (L.: “Quero começar do início”, “Do portão?” L.: “Não. Da nossa sala!”), depois dirigiam-se ao quintal pelo interior do JI, passando por locais que consideravam de interesse como o atelier (M.: “há uma sala de projetos ali, anda, porque temos brinquedinhos e legos”), casinha de jogo simbólico, ocasionalmente sala de “Caracóis”, “Leões”, “Peixes” ou salão polivalente. Depois desse circuito, as crianças desenharam-no, com intuito de tomar consciência do percurso realizado, dos espaços valorizados ou não, por meio de outras representações.

Com o objetivo de triangular algumas das perspetivas das crianças, as mesmas foram provocadas com a construção de um mapa, reunindo os circuitos realizados e fotografias recolhidas. Para tal, foi dada a oportunidade a cada criança, de rever, comentar e justificar as filmagens realizadas, assim como observar as próprias fotografias, selecionando as mais significativas, porque “o processo de investigação participativa deve também implicar as crianças como observadoras e críticas das suas próprias representações” (Fernandes, 2009, p. 151). Relativamente a esta seleção, foi notável a forma como algumas das crianças, sem qualquer indicação por parte do adulto, sentiram necessidade de agrupar as fotografias, facilitando o processo (M.: “Espera. Agora vou dizer as do quintal. Estas são muitas.” (Faz uma fila de fotografias). Durante este momento, deu-se conta do envolvimento da maioria das

crianças, pois referiram-se às fotografias de forma pormenorizada, identificando os espaços (M.: “Esta não gosto, olha, se eu tiver triste eu gosto. Quando alguém me tira do baloiço, eu fico triste e vou para lá (túneis)”); o momento da recolha da fotografia, bem como a forma como a tiraram, o conteúdo que destacam da mesma (V.: “Quero esta da sala, porque tem brinquedos para brincar”; M.I.: “Eu quero esta dos balancés porque gosto mais do quintal”) e as relações que lhe estão subjacentes (J.: “Quero esta... Porque eu gosto muito de ir ao barco, só que às vezes o M. e o F. não querem estar no barco”; M.: “ahah é o meu amigo F.”). Depois de seleccionadas as fotografias, cruzaram-se informações com o circuito anteriormente efetuado, resultando este cruzamento nos mapas do que realmente consideravam importante no JI, justificando uma vez mais as suas escolhas. Todo este processo tornou-se fulcral, pois à medida que se desenrolava existia um aumento do envolvimento, uma vez que as oportunidades de escuta das vozes das crianças permitia o sentimento de segurança e consequentemente a interação espontânea entre criança-adulto, criando-se oportunidades para uma fácil evidência das suas perspetivas dos espaços, através das múltiplas linguagens.

Para além da recolha de dados junto das crianças, foram mantidas conversas informais com os pais, aquando do acolhimento ou final do dia, relativamente aos espaços, que em contextos familiares, eram destacados (Mãe de F.M.: “Acho que é de brincar no quintal”; Pai de V.: “Gosta muito de brincar com brinquedos”, Mãe de M.V.: “O quintal, gosta muito”) ou aos que, por outro lado, não eram tão valorizados (Pai T.: “Não sei, eu sei que ele não gosta muito de dormir, mas nem aqui nem em casa”). O mesmo foi realizado com a equipa educativa, que foi transmitindo algumas informações pertinentes, dando-se conta dos locais e atividades privilegiadas pelas crianças (Auxiliar M.: “Muitos meninos não gostam do salão, não sei porquê, se é por estarem todos juntos, o grupo todo, muita confusão talvez”; Auxiliar M.: “Destaco a zona do quintal como a favorita do M.I. (...). O espaço preferido do V. é na área da sala, os jogos de tapete”).

1.5. Triangulação de Dados

Na segunda fase da utilização da Abordagem de Mosaico, procedemos à organização e análise dos dados recolhidos pelos dois grupos de projeto Mosaico (Leões e Tartarugas). A análise foi realizada entre a equipa de estágio e a equipa educativa, o que levou à união dos dois grupos para a finalização da investigação.

De acordo com a Fase IV – Avaliação do projeto – um dos aspetos valorizados pelas educadoras é a autenticidade dos dados recolhidos, que, sem a pré-disposição constante na escuta das crianças e utilização de diferentes técnicas não seriam tão genuínos. Valorizou-se ainda a “leitura de dados” concludente da triangulação e categorização de dados obtidos durante todo o processo, desde as notas de observação, entrevistas informais/conversas a crianças, equipa educativa e pais, aos materiais produzidos pelas crianças. Ainda para a avaliação do projeto, foram novamente revelados aos próprios autores algumas das filmagens recolhidas, com o intuito de realizar um vídeo com as diferentes perspetivas⁵², a exibir na divulgação do projeto. Outra das estratégias de triangulação de dados levadas a cabo foi a construção da manta mágica, em forma de mosaico de esferovite, o que possibilitou a congregação das peças de mosaico, que com as suas opiniões e registos constituíam as diferentes perspetivas acerca dos espaços do JI. Esta manta mágica, permitiu assim às crianças refletir e avaliar os instrumentos e dados mais relevantes a afixar, de entre desenhos, circuitos e mapas construídos pelas mesmas, valorizando-se sobretudo a voz das crianças com menos visibilidade, enquanto objetivo de estudo de investigação. Esta avaliação facilitou o confronto das perspetivas dos pais, equipa educativa e crianças, originando o mosaico, suporte de todo o percurso investigativo.

A partir da composição do mosaico surgiram categorias⁵³, desdobrando-se assim a questão inicial em duas temáticas principais, os espaços e as relações, podendo estas também ser justificadas por Cabanellas & Eslava (2005), uma vez que o autor defende construção do espaço através do grupo inseparável da construção social. Dentro da temática *espaço*, definiram-se seis categorias que codificam os assuntos através de tópicos de conteúdos. Assim, estas denominam-se de *espaços de acesso* (elos de ligação), *espaços de descoberta* (exploração, criação e transformação de

⁵²Vide in Apêndice 15 – Exemplos de Registos do Projeto Mosaico

⁵³Vide in Apêndice 16 – Categorização de Dados do Projeto Mosaico

objetos), *espaços de “faz-de-conta”* (representação de papéis sociais e interações), *espaços de movimento* (andar de baloiço e escorrega, brincadeira livre e jogo), a categoria *espaços de acesso reservado* subdivide-se em duas subcategorias, são essas *espaços interditos* e *espaços de recolhimento*, a última categoria desta temática são os *espaços de identidade/individualidade*. Quanto à temática *relações*, o grupo definiu duas categorias consoante as justificações dos espaços mencionados, pelas *relações entre pares* e *relações familiares*, que nesses espaços são estabelecidas, ou pela influência na escolha dos espaços através dessas relações.

Aquando da categorização dos dados⁵⁴, foram realizadas algumas inferências, que apesar de não se incluírem nas categorias acima apresentadas, tornaram-se relevantes nas conclusões da investigação, como o possível condicionamento das respostas valorativas do espaço exterior, pelo período do ano (Primavera e Verão) em que se desenrolou a investigação. A probabilidade dos espaços que não são tão referidos pelas crianças estarem associados a uma desvalorização pelas mesmas, como o salão e o dormitório. Inferiu-se também acerca dos significados que quadros e trabalhos possam ter para aqueles que os mencionaram, uma vez que tanto pode representar um marco de orientação espacial (T.: “Aquele senhor porque está sempre a olhar para mim.”), como um sentimento de pertença (evidência: fotografias a construções feitas com familiares). Também o coelho “Tomé” pode, por um lado, estar relacionado com uma fantasia, uma relação afetiva, mas, por outro, com uma questão de desafio e descoberta do seu próprio mundo. Também da porta de entrada no JI, se realizam inferências acerca da sua valorização como acesso ao quintal ou como um lugar de demarcação de experiências aquando da sua saída para o próprio contexto familiar, assim como as escadas, que para as crianças significam um desafio interessante, ao contrário do que grande parte dos pais poderia imaginar.

1.6. Decisão

Concluímos,através da categorização de dados, que efetivamente existe por parte das crianças, uma associação de espaços a determinadas ações e relações, como é o

⁵⁴ Depois de organizados e transcritos os dados, é possível responder às questões de investigação ao mesmo tempo que se desenvolvem os temas e consequentemente as categorias a partir dos dados, já estratificadas e relacionadas de acordo com os temas (Creswell, 2014, pp. 271-276).

caso de brincar/ler na sala ou por exemplo a realização de projetos no atelier. Contudo, esta associação levou-nos a perceber a dificuldade que as crianças sentiam na concretização dessas ações no espaço exterior, local onde permanecem diariamente, e a repensar o espaço de acordo com as informações recolhidas. Nesta terceira fase, caracterizada por Alison Clark como a decisão, e relacionando-se o projeto em questão com os projetos curriculares de salas, planeou-se⁵⁵ e posteriormente provocaram-se as crianças das duas salas, Leões e Tartarugas, através de dois indutores, caixas, em que uma continha alguns materiais inerentes ao atelier (objetos sonoros e materiais de desgaste) e a outra materiais de biblioteca. De entre várias questões, as crianças sugeriram o aproveitamento de um pombal abandonado e de uma das casinhas para a construção do atelier e biblioteca, respetivamente. Este foi um processo uma vez mais planificado com as crianças através de uma teia⁵⁶, com o redirecionamento do diálogo entre as dezassete crianças, no qual, as mesmas evidenciaram o interesse nas tarefas inerentes ao reaproveitamento dos espaços, como a limpeza e construção de materiais. Formaram-se dois grupos mistos, relativamente às salas em questão, decidindo os mesmos quais as tarefas de que se encarregavam. Para a construção do atelier, limpou-se e arrumou-se o espaço, incluindo gavetas, construção de cavaletes de cartão, exploração e construção de objetos sonoros, tal como já existira no atelier do espaço interior. Na casinha também foi limpo o espaço, construída uma estante de livros, almofadas e puffs com pneus.

Dos dois locais, destaca-se o envolvimento dos grupos, na construção dos objetos sonoros e dos puffs com pneus e outra das propostas, a fim de dar continuidade ao projeto, seria a esplanada da biblioteca junto à casinha transformada. De um modo geral, nesta fase privilegiou-se a intervenção das crianças junto dos espaços identificados como possíveis oportunidades de desenvolvimento, tendo as mesmas um papel ativo nas diversificadas tomadas de decisão. Aquando da introdução dos indutores, a equipa refletiu o envolvimento das crianças, no entanto, apesar da agitação na exploração dos mesmos, à medida que foi sendo planeada e executada a transformação dos espaços, o envolvimento das crianças era notório, solicitando em diversos momentos a continuidade das tarefas a decorrer. Tudo isto porque as suas

⁵⁵ Vide in Apêndice 17 – Exemplo de Planificação do Projeto Mosaico

⁵⁶ Vide in Apêndice 18 – 2ª Rede de Tópicos do Projeto Mosaico

perspetivas, os seus registos foram tidos em consideração na organização dos espaços do JI e como tal sentiram que o seu contributo foi valorizado pelos adultos.⁵⁷

Relativamente à última fase do projeto, Fase IV – Divulgação do projeto do mosaico – ainda decorrente da fase de decisão da investigação realizada, foi disponibilizado aos pais, tanto a manta mágica como o vídeo das perspetivas dos espaços do JI. Uma das sugestões da equipa educativa seria a divulgação do JI através do vídeo realizado, possibilitando-se assim a divulgação do projeto bem como das perspetivas das crianças acerca do espaço que as acolhe diariamente.

⁵⁷ *Vide in* Apêndice 19 – Documentação Pedagógica do Projeto Mosaico

Capítulo IV–Experiências Chave em 1.º Ciclo de Ensino Básico

1. Desafios para a Organização Curricular no 1.º CEB

1.1. Organização Curricular no 1.º CEB

De acordo com Carlinda Leite (2003), a organização curricular do Ensino Básico em Portugal sofreu ao longo das últimas décadas alterações constantes, desencadeadas pelos ideais democráticos que acompanharam a Revolução de Abril e se fizeram refletir nas dinâmicas curriculares. A influência de Maria Montessori na defesa da individualidade da criança e da necessidade de ser a própria a abrir o seu caminho, de Decroly na preconização pelo respeito dos interesses das crianças através do método dos centros de interesses, de Dewey, Cousinet, Kilpatrick, Freinet, e de tantos outros, tornou-se imprescindível no desejo de adaptação do currículo às necessidades da sociedade. Ainda assim, o currículo continuou a ser organizado com base em disciplinas⁵⁸, o que no final dos anos 80 deu origem a uma Reforma Curricular com o objetivo de articular disciplinas e valorizar as experiências de vida dos alunos. O que de certa forma levou apenas a uma modernização das disciplinas e posteriormente à constituição de núcleos de pesquisadores com foco no currículo, emergindo assim os conceitos de “professor investigador” e “professor reflexivo”. O que permitiu, nos anos 90, a adequação do currículo nacional às realidades locais, surgindo portanto, neste momento, uma premissa importante para qualidade na educação, para a qual foram definidas estratégias que visassem a resposta à diversidade das sociedades, através da construção do Projeto Educativo (PE) de Escola, do Projeto Curricular de Escola (PCE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT). Cada um destes, com contextos e funções específicas, projetados por órgãos diferenciados mas relacionados, permitiria adequar o Currículo Nacional (CN) a cada localidade.

Isto levou a que em Portugal o currículo se organizasse, segundo Bartolomeu Varela (2013) em três níveis, macro, meso e micro. Com base em Gaspar e Roldão(2007), o nível macro diz respeito à administração central, ou seja, a todo o

⁵⁸ De acordo com Santomé(1998, p. 55), “uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”.

sistema educativo, o nível meso onde a responsabilidade é atribuída às instituições e comunidade escolar e por fim o nível micro, a partir do qual o poder curricular é atribuído aos professores e alunos. Bartolomeu Varela (2013) refere ainda que, apesar de divididos, estes níveis de organização e gestão do currículo estão interligados. Por isso, de acordo com Pacheco (2001), existe um processo de desenvolvimento do currículo, no qual se deve ter em consideração os níveis anteriormente apresentados, através de cinco fases. Já para Gaspar e Roldão (2007), estas fases resumem-se a três, sendo a primeira de Conceção do Currículo, com base na análise da situação, que leva à construção de princípios para a orientação da ação educativa (Pacheco, 2001). Por conseguinte, na 2ª Fase, Operacionalização, existe por parte da instituição uma adoção da proposta oficial do currículo, concebida pela administração central do país e daí a nomenclatura Currículo Nacional (CN). Ainda nesta fase, existe uma mesoestrutura curricular a partir do PEE e do PCE, que permite descentralizar essa proposta e construir a autonomia curricular. Ainda nesta fase, existe uma microestrutura curricular a partir do PCT, no qual há a possibilidade de planear a ação pedagógica de acordo com as características e necessidades dos alunos, sem esquecer o CN. Por fim, acontece, na 3ª Fase, a avaliação do currículo, que apesar de inerente a todo o processo, neste momento ganha forma através da relação entre o que foi realmente aprendido e o currículo oficial, questionando-se todos os níveis de organização e gestão pelo qual passou (Varela, 2013).

A questão prende-se, agora, com a inexistência de espaço para o currículo oculto⁵⁹, aquele que deve prevalecer entre o currículo oficial e o currículo real, que é vivenciado e observado, passível de ir ao encontro dos interesses de alunos e professores, tal como acontece no desenvolvimento de um currículo emergente. O que suscita uma série de questões, associadas não apenas ao nível macro, mas sobretudo ao nível meso e micro, níveis esses onde a responsabilidade recai essencialmente sobre nós, professores.

⁵⁹ O currículo oculto “é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas” (Pacheco, 2005, p. 58), o que permite o reforço do protagonismo dos atores curriculares e consequentemente leva à melhoria de condições para a mudança e inovação curricular.

1.2. Desafios para o Nível Macro Curricular – Administração Central

Para que os professores se possam tornar mais autónomos, redefinindo a sua prática educativa, torna-se essencial ter em atenção algumas medidas, que de certa forma constituem desafios para os diferentes níveis de organização curricular. Começando pelo nível macro, no qual a política curricular segundo Gimeno(1988, p. 129), envolve “toda a decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular”. Esta política curricular “planeia parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo” (op. cit.). No entanto, uma vez que o concebe, torna-se “o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que outros agentes são moldados” (op. cit.).

Para que este condicionamento seja minimizado, torna-se fulcral a existência de uma abordagem participada, descentralizada e flexível das políticas curriculares. Partindo-se da premissa que a formulação das opções políticas globais são apoiadas cientificamente por instituições académicas e investigadores, permitindo assim o envolvimento dos restantes níveis de organização do sistema educativo(Varela, 2013). De modo a evitar-se a uniformização do currículo, este deve, segundo Formosinho(1987, p. 16), basear-se em “modos de gestão e decisão curricular mais centrados nas escolas, enquadrados por currículos nacionais definidores das grandes linhas e áreas da aprendizagem curricular”.

Como tal, torna-se urgente implementar políticas educativas e curriculares que reforcem a autonomia tanto das escolas como dos professores, promovendo uma mudança sustentada, com base numa planificação conjunta e sustentável, dispondo de condições e apoios para potenciar inovações em cada contexto. Contudo, é necessário que esta autonomia não se resuma somente à escolha de estratégias para obtenção dos objetivos inicialmente impostos pelas estruturas centrais(Santomé, 1998). Levando assim a que os decisores políticos compreendam que as mudanças na educação devem ser refletidas com os seus atores, fortalecendo-se assim o clima de confiança entre o Ministério da Educação e os professores(Morgado, 2011).

Para além da necessidade dos professores serem tidos em consideração na conceção do currículo, torna-se imprescindível um novo conceito do mesmo, de

acordo com a flexibilização, integração e articulação de que o conhecimento necessita, atendendo aos tempos atuais. Já à época, John Dewey criticava, à semelhança do que acontece atualmente, a obrigatoriedade de trabalhar com uma excessiva compartimentação da cultura em matérias, uma vez que se tornavam numa sobrecarga de fragmentos sem conexão e, como tal, distantes do mundo experiencial dos alunos (Santomé J. T., 1998). De entre as inúmeras críticas, realizadas por vários autores, ao currículo baseado em disciplinas, salienta-se a insuficiente atenção aos interesses dos alunos, ao contrário do que acontece com o desenvolvimento de um currículo emergente que ostenta transdisciplinaridade⁶⁰. A partir daqui muitas outras críticas surgem, relacionadas com a desvalorização da experiência prévia dos alunos, dos seus modos de perceção e ritmos de aprendizagens individuais, levando por exemplo, ao enfoque de conteúdos comuns a lugares muito dispersos e consequentemente ao desprezo pela problemática do seu meio sócio-cultural e ambiental. Para além destas, podemos ainda considerar que a partição do currículo em disciplinas⁶¹ torna-se um obstáculo a perguntas vitais, uma vez que estas não se encontram confinadas aos limites das disciplinas. A organização dessas disciplinas leva ainda a que exista uma constante mudança de alteração de uma matéria para outra e, portanto, a uma inflexibilidade na organização, tanto do tempo, espaço, recursos humanos, como de atividades educacionais realmente significativas (Santomé J. T., 1998, pp. 110, 111). Por tudo isso, este novo conceito de currículo deve partir, ao nível macro, de uma construção coletiva de conhecimento, organizada para além das disciplinas, ou seja, em torno das necessidades e interesses, tal como urge no desenvolvimento do currículo emergente. É também premente que se atenuie a discrepância temporal entre ação política e a ação pedagógica, facilitando a apropriação da utilidade e sentido dessas mudanças por parte das escolas e professores (Morgado, 2011).

⁶⁰Santomé (1998, p. 74) define a transdisciplinaridade enquanto “modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. É o nível superior da interdisciplinaridade de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações entre as tais disciplinas”.

⁶¹Vide in Anexo 6 o quadro de organização do currículo em disciplinas/áreas de conteúdo (Ribeiro, 2016, p. 11), no qual se pode verificar a maior flexibilidade nos primeiros níveis, pré-escolar e 1º ciclo permitindo ao professor ter um maior impacto no processo educativo, mas que ainda assim se vai complexificando à medida que os ciclos aumentam.

1.3. Desafios para o Nível Meso Curricular – Escolas / Agrupamentos

Tal como referido anteriormente, um dos principais desafios colocados ao nível meso curricular consiste na autonomia⁶² da escola/agrupamento, percecionada por Morgado, em duplo sentido. Por um lado, a autonomia decretada pelo estado em matérias relevantes como a organização de atividades mas dependentes de excessivas normas de regulação, e por outro, a autonomia construída pela própria escola, que sem menosprezar os objetivos propostos pelo nível macro, se baseia no “reconhecimento de capacidades autónomas quer à organização escolar quer a cada um dos elementos que a integram”(Morgado, 2000, p. 53), permitindo a partilha de poderes e a criação de espaço para que a escola se organize e crie os próprios mecanismos de atuação. Como tal, considera o autor que a autonomia seja vista “numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, (...) constituindo não um fim em si mesmo, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (Morgado, 2000, p. 95). Segundo Gimeno (1989, citado por Morgado, 2004, p. 434) esta autonomia curricular justifica-se não apenas pela necessidade de “um plano de aprendizagem diferenciado para os alunos, em função das suas características pessoais, dos seus interesses, das suas raízes culturais de referência” existindo a possibilidade de uma certa “heterogeneidade no currículo que se aborda numa escola ou grupo de escolas”, mas também pela facilidade que a comunidade escolar tem em manter uma certa margem de opções pedagógicas. Opções estas atualmente desvalorizadas, tanto pelo nível central de decisão como pelos próprios agentes educativos, como mais à frente será discutido.

Assim, este poder reconhecido à escola de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, exige que se tenha em consideração as diferentes dimensões de gestão escolar bem como a relação entre os vários níveis administrativos. Portanto, a escola deve construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, e de situações concretas, materializando esta autonomia a partir da conceção e operacionalização de

⁶²Entende-se por autonomia “a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou coletiva, detém de se poder reger por leis próprias, de atuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade” (Morgado, 2000, p. 49).

um Projeto Educativo (PE) próprio e de outros instrumentos como o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA). O PE possibilita a explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola pretende atuar durante os três anos seguintes. O RI permite a definição do regime de funcionamento da escola e de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, para além dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. O PAA é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que, em consonância com o PE, pretende definir os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades gerais (Lemos & Silveira, 2001, p. 32). Uma vez que o PE é o documento orientador de todas as ações que a escola assume e, portanto, o núcleo central de referência e enquadramento da mesma, podemos refletir que a sua concretização apenas terá eficácia quando existir um efetivo trabalho de equipa. No sentido de tornar o documento na justificação plena de todas as opções pedagógicas tomadas, como Pacheco (2000, citado em Morgado, 2004, p. 436) reforça, ao invés do simples cumprimento dos normativos redigidos pela administração, pois, caso contrário, não deixará de ser uma simples formalidade administrativa sem qualquer significado para a comunidade educativa (Morgado, 2004, p. 429).

Portanto, também compete à escola e agrupamento de escolas a gestão de currículos, programas e atividades curriculares, através de uma coordenação consoante o nível macro mas também o nível micro. O que poderá permitir componentes curriculares regionais e locais e, portanto, facilitar a conceção de experiências e inovações pedagógicas de acordo com o desenvolvimento de um currículo emergente. Tornando-se ainda possível a gestão de espaços/tempos escolares assim como a articulação curricular, prevista no DL n.º 115-A/98 através de conselhos de docentes, a qual “visa o desenvolvimento de planos de estudos que, através de uma gestão equilibrada de programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local, assegurem aos alunos a aquisição das competências definidas para o final de cada ciclo” (Lemos & Silveira, 2001, p. 95). Ainda no que diz respeito à gestão tanto de programas como de conteúdos, importa clarificar o nível de autonomia que o ME proporciona aos agrupamentos, escolas e professores tal como descrito na lei. O que de outra forma nos levaria a

considerar como austero aquilo que está definido pelo ME, tendo em consideração a forma como muitos dos professores se têm submetido a planificações e avaliações mensais, uniformes a todo o agrupamento. Este facto foi observado em contexto de prática educativa (1.º CEB), num agrupamento em que a dispersão geográfica é evidente, a existência da contínua planificação e avaliação mensal transversais para todas as escolas do agrupamento, independentemente dos diferentes contextos e heterogeneidade dos públicos alvo, sem ter em consideração as particularidades de cada um que obrigariam a uma gestão curricular como se encontra previsto na lei. Ainda que esta gestão seja de conhecimento e acordo de todo o agrupamento, em reunião de conselho, a equipa de estágio verificou a dificuldade, por parte de vários professores, em dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido. Foram várias as questões que surgiram, desde a inadequação da planificação mensal ao contexto de cada turma, dificultando o aprofundamento de interesses locais ou o respeito pelo ritmo de cada aluno. No que diz respeito à avaliação, desde os conteúdos em avaliação aos instrumentos utilizados, esta revela a incoerência existente entre planificação previamente decidida em agrupamento e a necessidade de práticas diferenciadas, levando a discussões que levantam as questões que aqui se debatem, a autonomia de cada nível de gestão curricular em prol de um currículo emergente. Uma das questões levantadas prende-se com a adaptação dos instrumentos de avaliação, quer ao nível de conteúdos quer de duração das provas. No entanto, estas alterações são realizadas na clandestinidade uma vez que o agrupamento pressupõe o controlo de tais variáveis para comparação de resultados, mais uma vez sem tomar em consideração essas e outras variantes de cada contexto em particular. Surge, assim, enquanto desafio a este e a outros agrupamentos, a autonomia concedida pelo ME, quanto à planificação e avaliação, permitindo aos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Consequentemente, levanta-se outro dos desafios relacionados com este episódio e que realça o benefício da criação de equipas de trabalho, questão essa debatida mais pormenorizadamente na experiência-chave seguinte.

Os desafios passam também pelo aproveitamento das oportunidades existentes, importa portanto referir contratos de autonomia que, uma vez mais, apenas se desenvolvem consoante a iniciativa da escola, segundo um processo faseado em que

lhes serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, sendo estes objeto de negociação prévia entre o ME, a administração municipal e a escola. Neles devem constar objetivos e condições que viabilizem o desenvolvimento do PE apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola. Na primeira fase do desenvolvimento da autonomia, encontra-se previsto pelo artigo 49.º do DL n.º 115-A/98 a gestão flexível do currículo com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, desde que exista o respeito pelos núcleos essenciais definidos a nível nacional. É ainda possível, de entre outras competências, a adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços (Lemos & Silveira, 2001, p. 117).

1.4. Desafios para o Nível Micro Curricular – Professor e Turma

Quanto à micro estrutura curricular, Morgado(2000, p. 101) define-a como “o mosaico combinado de professores e alunos em constante interação”. E ainda que os níveis antecedentes, tal como apresentados, não permitam ao professor o pleno desenvolvimento de um currículo emergente, torna-se imprescindível que o professor reveja o seu papel⁶³, pois, segundo Pacheco (1996 citado em Morgado, 2000, p. 105), o professor “goza de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua ação e o seu pensamento”. Portanto, ainda nesta linha de pensamento, corroboramos Morgado (2004, p. 434) na medida em que a autonomia curricular exige, acima de tudo, repensar o papel do professor, uma vez que este se torna preponderante para o desenvolvimento do currículo, sendo quem confere sentido prático ao seu valor teórico(Morgado, 2000, p. 103). Assim, sendo objetivo do currículo emergente, à semelhança do currículo integrado, respeitar os conhecimentos prévios, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagens dos alunos, deve-se essencialmente aumentar aquele que é atualmente o poder de participação e decisão do grupo, quer em termos de conteúdos quer em termos de recursos, de ritmos de trabalho e formas de avaliação (Santomé J. T., 1998,

⁶³ O objetivo é ir além daquele que é definido oficialmente como o Perfil Geral e Específico de desempenho do professor do 1.º CEB, definido no DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto (Decreto-Lei, 1997), nomeadamente no que diz respeito a características e capacidades fundamentais ao desenvolvimento do currículo emergente.

p. 187). Isto irá automaticamente levar a que o professor partilhe aquelas que têm sido as suas responsabilidades até então e, portanto, exigir a cada ator uma postura crítica relativamente ao currículo, explicadora de uma prática quotidiana reflexiva orientada para uma responsabilização como cidadão e que envolve uma participação em diferentes níveis (Morgado, 2004, p. 433). Como tal, associada a esta revisão de papéis tanto do professor como do aluno, encontrar-se-ão de forma subjacente, novas formas de organização curricular que possibilitem aos professores que assim o queiram, assumir profissionalmente a autonomia (Leite, 2006), tendo em consideração tanto os níveis de decisão anteriormente mencionados como a revisão de práticas educativas sobre as quais previamente não haveria questionamento.

Perante a atual organização do currículo, por disciplinas, ainda que neste ciclo não tanto compartimentadas⁶⁴, o que poderá facilitar a ação do professor em relação a níveis posteriores, o professor apresenta, segundo Santomé (1998) um défice de autonomia, que se revela na incapacidade de diagnosticar o que sucede nas salas de aula, de tomar decisões, de oferecer uma ampla variedade de recursos e de avaliar adequadamente o desenvolvimento do currículo. Portanto, o autor (op.cit: p. 115) destaca a importância da não compartimentação e rotulação das experiências dos alunos, ressaltando a ideia de que à medida que as crianças vão explorando o mundo que as rodeia, vão encontrando experiências de diferente índole, das quais o professor pode extrair significado, de acordo com as matérias exigidas oficialmente. Assim, torna-se urgente que também o professor pense o trabalho em termos de currículo, possibilitando-lhe uma perspetiva diferente daquilo que faz na sala de aula (Pacheco, 2001, p. 48). Isto exige ao professor uma postura de arquiteto do currículo e como tal, “um papel prático e de reflexão do programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos” (op. cit.). Esta interpretação dos programas é também ela uma fonte de poder situacional (Pacheco, 2001, p. 249), do qual o professor deve usufruir, considerando para tal modalidades mais clássicas como os centros de interesse Decrolyanos ou o método de projetos considerados por Kilpatrick. Uma vez que tanto uma modalidade

⁶⁴ A este propósito vale a pena ter em consideração a ideia de Beane (2003, p. 92) pois “mesmo quando uma abordagem por disciplinas é imposta a nível nacional e os seus resultados minuciosamente testados, parece existir quase sempre um determinado espaço e oportunidade para explorar outras abordagens”.

como outra permite ir ao encontro daqueles que são os ideais do currículo emergente, reforça-se a ideia de Decroly de que “o trabalho dos alunos não poderá ser circunscrito a um âmbito muito limitado, tanto em atividades como em horários” (Santomé J. T., 1998, p. 197). Quanto ao trabalho por projetos, estes baseiam-se numa “proposta entusiasta de ação para ser desenvolvida num ambiente social e deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas” (Santomé J. T., 1998, p. 203), permitindo a transformação do currículo num conjunto de projetos, apoiados nos interesses dos alunos e em simultâneo geradores de novos interesses. Estas são modalidades que permitem assim ao professor justificar a sua autonomia, quer em termos de organização de espaço e tempo, quer de planificação e avaliação, e ir além do cumprimento de normas e execução de programas para cada disciplina ou ano de escolaridade, valorizando-se, conseqüentemente, os processos e conteúdos em detrimento dos produtos (Morgado, 2010, p. 24). Para além de que travará aquele que constitui um outro desafio, a frequente utilização de manuais escolares que restringe o processo educativo e a tomada de decisão por parte do professor, quanto à organização do currículo, pois são vistos, de forma errada, como mediadores entre o currículo oficial e o currículo programado. Devem, portanto, ser substituídos, em grandes períodos de exploração, por outros recursos, utilizados também por adultos, permitindo ainda que a construção desses recursos resulte das necessidades auferidas aquando do desenvolvimento dos projetos em curso (Santomé J. T., 1998, p. 182).

Para além da concreta organização do currículo e de acordo com Kelly (1980), que menciona a inexistência do desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor (Pacheco, 2001, p. 48), redirecionamos agora a nossa atenção para um sem fim de capacidades transversais que o professor deve desenvolver, permitindo-lhe a aproximação a um currículo emergente com base nos anteriores pressupostos. De um modo geral, o papel do professor pode ser considerado complexo, mas ainda assim deve acontecer de forma fluida, deve ser visto em termos holísticos e circulares enquanto complemento à visão da criança anteriormente caracterizada (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, pp. 155, 158). Enquanto coconstrutor de conhecimento, o professor é considerado parceiro tanto das crianças como dos pais e restantes adultos, com os quais deve, acima de tudo, desenvolver uma relação estreita com base na comunicação, cooperação e

confiança(op. cit.).Para que possa provocar os alunos ajudando-os a descobrir as suas próprias ideias e perguntas, deve escutar mais os outros, ao invés daquilo que estamos habituados a observar em contextos de salas de aula, nos quais o professor é o elemento que mais intervém. A moderação das intervenções constitui assim um dos desafios com que também nós, equipa de estágio, nos deparamos: definir quando e como intervir. Sabíamos que deveria ser feita numa ótica de problematização, na formulação de questões abertas, no entanto, até mesmo essa intervenção deve ser medida em distintos âmbitos. Partindo-se de uma atenção individualizada às crianças com base na observação atenta e na documentação, tanto das suas ações como nas do próprio professor, variáveis como o próprio tom de voz e tempo de resposta devem ser tidas em consideração, uma vez que o pretendido não é solucionar imediatamente a questão em causa mas sim o de criar conflitos cognitivos entre a turma ou grupos de alunos. Apesar de, para principiantes, se tornar difícil a gestão deste processo, como foi o caso, torna-se um desafio interessante e estimulador da própria reflexão-na-ação.

Por outro lado, torna-se imprescindível que o professor tenha um bom conhecimento dos conteúdos oficiais que possibilite o alargamento das questões e consequentemente das aprendizagens. Mais ainda, este conhecimento permite ao professor atuar no improviso acompanhando os interesses espontâneos das crianças, o que implica um repertório de competências que facilite aos professores agir na complexidade e na incerteza, escolher de entre as alternativas de ação aquela que for a mais adequada num dado momento e lugar, sem que se transforme num momento de insegurança ou frustração(Morgado, 2007). Isto remete-nos, ainda, para uma naturalidade da prática em que sobressai a sensibilidade do professor, bem como a capacidade de envolver os outros através de formas mais criativas e expressivas de comunicação que permitam enfrentar as atividades com curiosidade e energia, tal como foi observável na prática da professora cooperante(Nóvoa, 1992).

Transversalmente a todas estas competências, existem características inatas que se poderão tornar um ponto de partida, como a criatividade, a vontade de experimentar e arriscar novos modos de trabalho conjugada com uma mentalidade aberta que permita escutar diferentes perspetivas e acima de tudo refleti-las(Nóvoa, 1992). Já Dewey, em 1933, defendia o ensino reflexivo, mas Donald Schon foi quem teve maior

peso na difusão do conceito. Pollard e Tann (1987) enunciaramas destrezas necessárias à reflexão desejada na prática educativa, referindo que das destrezas empíricas, analíticas e avaliativas da situação surgem destrezas estratégicas, práticas e de comunicação. A forma de reflexão mais utilizada aquando da prática de estágio foi a de indagação relacionada com o conceito de investigação-ação, que leva os professores a analisar a sua prática identificando, em conjunto com os restantes profissionais, estratégias para melhorar (Leite & Fernandes, 2010), desafio este que será esclarecido na experiência chave seguinte. Outra forma de reflexão utilizada foi a considerada espontânea, que Schoon chamou de reflexão na ação e permite aos professores improvisar na prática e resolver problemas, atuando com base num pensamento reflexivo. Para além desta capacidade de reflexão, é ainda desejável uma atitude autónoma e responsável do seu próprio desenvolvimento profissional, através da formação contínua e participação em políticas educativas (Nóvoa, 1992).

2. Trabalho em Equipa para o Desenvolvimento do Currículo

Se pretendemos o desenvolvimento do currículo, nomeadamente de um currículo emergente na vida de cada criança, aquele em que as relações humanas são consideradas, em muito, um ponto de partida para a aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), torna-se imprescindível refletir e superar um dos desafios anteriormente mencionados, a criação de equipas entre a comunidade escolar, que vão além daqueles que são considerados, pelos professores, como grupos de trabalho.

2.1. O que é uma Equipa?

Na perspetiva de Robert Lafon, a palavra equipa deriva do francês, *esquif*, o que na altura designava “uma fila de barcos amarrados uns aos outros e puxados por homens” (Mucchielli, 1980, p. 12, Delaire & Ordronneau, 1989). O que levou a considerar uma equipa de trabalhadores na realização de uma obra comum, existindo “um vínculo, um objetivo comum, uma organização, um duplo dinamismo que vem tanto da “cabeça” como do conjunto; uma vitória a ser alcançada em conjunto” (op. cit.). Deste termo, o autor destaca características que lhe são subjacentes, tais como o

reduzido número de elementos, a qualidade do vínculo interpessoal, o envolvimento pessoal que leva a uma participação de qualidade, a unidade social, a intencionalidade comum dirigida que implica uma corresponsabilidade, as obrigações e a organização, o que a faz diferir de um grupo de pessoas que trabalhem em conjunto (op. cit.).

Apesar de muitos grupos de pessoas ficarem apenas por um nível elementar em relação à constituição de uma equipa, existem fases subsequentes a tomar em consideração quando há intenção de desenvolver uma equipa com sucesso. Inicialmente, este nível diz apenas respeito à decisão “exterior”, que parte do indivíduo ou instituição, em constituir-se o grupo, sendo que o mesmo funciona para trabalhar segundo a resolução de uma ordem de trabalhos, normalmente associada a reuniões institucionais, como acontece em agrupamentos e escolas. Num segundo nível de existência grupal, inicia-se a confiança interpessoal, no entanto, devido ao desejo de unanimidade e integração de todos no grupo, através de uma “facilitação social”, o envolvimento de cada uma na realização das tarefas torna-se superficial. No nível seguinte, existe um retorno à tarefa com base numa necessidade de estruturação e organização interna, durante a qual o grupo começa a dividir-se em subgrupos que se afrontam na defesa das suas ideias bem como na conceção das suas tarefas. O quarto e último nível encontra-se associado a uma maturação do grupo, onde as interações se desenvolvem naturalmente através da valorização de contribuições individuais e da cooperação entre membros em prol de um objetivo comum, levando-o a considerar-se uma equipa (Mucchielli, 1980).

Todavia, trabalhar em equipa leva a que as pessoas se sintam numa posição de desconforto e de risco pessoal, uma vez que consideram que a abordagem de equipa consome muito tempo e é arriscada, retardando a realização e o progresso individual (Katzenbach & Smith, 1994). Também para as pessoas mais inibidas poderá tornar-se uma dificuldade que, em contrapartida, poderá ser minimizada com o desenvolvimento dos objetivos, mas que à priori pode desencadear o medo da crítica, o que leva a que esses indivíduos adotem a opinião do grupo afastando-se de uma postura original e mais benéfica para o desenvolvimento da equipa. Para que isto não aconteça, bem como para outras dificuldades que possam surgir, existem estratégias a tomar em consideração na dinamização da equipae que aspodem amenizar. Também

a pressão de conformidade, no sentido de uniformizar e nivelar as opiniões de cada membro (Mucchielli, 1980) desencadeiam, tal como tivemos oportunidade de perceber durante a reunião de agrupamento em relação à organização curricular, um mal estar na classe docente que poderá ser colmatado com o fortalecimento de equipas, assim os seus membros tenham uma mentalidade aberta, potenciadora de um espaço para a reflexão conjunta. Quando o número de elementos de uma equipa ultrapassa os nove/dez, surgem dificuldades tanto na comunicação, como na formação de subgrupos e na importância assumida dos problemas interpessoais. Para além destas dificuldades, o trabalho em equipa exige coesão entre as pessoas a partir da confiança assente numa série de experiências partilhadas, num passado comum de cooperação bem sucedida, na imagem da equipa criada por cada um, no reforço de comportamentos de cooperação e numa competição intraequipa (Mucchielli, 1980). Katzenbach e Smith (1994) consideram, assim, que de um modo geral, as equipas devem ser constituídas com um número menor de membros e que esses membros devem possuir outros conhecimentos e competências complementares ao desenvolvimento do objetivo do trabalho, devendo existir entre os membros compromissos e metas comuns nomeadamente para uma abordagem comum em que a responsabilidade é mútua. O ultrapassar destes desafios reporta-nos aos benefícios que poderá ter o trabalho em equipa, pois o facto de se trabalhar com outras pessoas provoca, em cada membro, um “esforço de apresentação das ideias pessoais” (Mucchielli, 1980, p. 20) e, consequentemente, podemos afirmar que o desempenho de uma equipa torna-se superior ao desempenho individual, quer pela afirmação anterior quer pelo maior número de pessoas a pensar numa determinada questão, quer pela disseminação do erro, quer pela eficácia das críticas às soluções individuais, quer pela influência própria das interações que pressupõe trocas e interesse mútuas (Mucchielli, 1980).

2.2. Trabalho em Equipa no 1.º CEB

Considerando que o trabalho em equipa propicia um maior desenvolvimento em qualquer que seja a organização, será utópico falarmos na constituição destas equipas nas escolas? Há, de facto a este respeito, uma concordância generalizada entre

autores. No entanto, tal não se verifica nas práticas educativas por uma série de dificuldades sentidas pela simples colaboração entre professores (Roldão, 2007). Colaboração essa que, apesar do trabalho individualizado persistente, deveria permanecer subjacente, uma vez que existe uma interdependência no trabalho realizado em anos anteriores ou subsequentes pelos colegas (Lima & Fialho, 2015).

A este propósito vale a pena ter em consideração as questões levantadas por Michael Fullan e Andy Hargreaves, relativamente à concretização de mudanças educativas que suscitam a necessidade de trabalho em equipa. Uma delas diz respeito à sobrecarga exigida na planificação e desenvolvimento de trabalho que poderá ser minimizada através da colaboração entre docentes (Fullan & Hargreaves, 2001). Apesar desta ser uma questão que pode suscitar alguma contradição, quando depois de solicitarmos autonomia curricular, argumentamos a necessidade de um maior trabalho em equipa, por exemplo na planificação, importa clarificar e diferenciar esse trabalho daquele que tem vindo a ser feito em escolas e agrupamentos, em que dois professores planificam mensalmente os conteúdos detalhadamente, para todo o agrupamento, sem que exista o prévio conhecimento do contexto, da realidade educativa de sala de aula, através da reflexão conjunta (Flores & Ferreira, 2012). Quando falamos aqui em trabalho de equipa, falamos em momento de reflexão e trabalho conjunto entre professores através de conversas sobre práticas que amenizará a sobrecarga individual, sem que se coloque em causa a diferenciação pedagógica subjacente ao desenvolvimento do currículo emergente. Por outro lado, torna-se importante considerar a sobrecarga de trabalho aquando do funcionamento de redes de trabalho, tal como indica Jorge Lima (2015), uma vez que estas redes implicam um novo plano de investimento em tempo e energia de modo a que realmente surtam os efeitos desejados e que em comparação com a sobrecarga individual, esta sobrecarga coletiva constitua um paradigma positivo. Também o isolamento constitui outro dos problemas provenientes da organização do currículo por disciplinas e que nos transmite a excessiva preocupação que cada professor tem com a sua disciplina, considerando-a a mais importante em relação às outras (Santomé J. T., 1998, p. 126). Esta falta de comunicação e isolamento limita o acesso a novas ideias e soluções, do mesmo modo que contribui para o aumento do conservadorismo e resistência à inovação. Apesar deste isolamento ser fortalecido,

quer pela arquitetura do espaço quer pela organização do horário, conduz a que “quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 29), impedindo a receção de feedback sobre a validade e eficácia daquilo que fazem. Consequentemente, esta estreiteza de orientação origina práticas consideradas “seguras” por cada professor, dentro dos seus próprios limites, que pouco contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Pelo contrário, um dos efeitos sentidos aquando do trabalho em equipa é a incerteza, sentimento que os professores em isolamento raramente têm (pois consideram o que fazem como uma verdade absoluta), que no quotidiano de uma equipa se traduz na possibilidade de questionar e repensar a prática de uma forma fluida. Outro ponto positivo do trabalho em equipa é a criação de ambientes mais satisfatórios e produtivos, onde se desenvolve a confiança necessária para discutir as incertezas. Assim, podemos concluir, segundo Nóvoa (1992), que a partilha de saberes e experiências se traduzem em espaços de formação mútua, uma vez que o diálogo entre professores consolida saberes emergentes da prática profissional e contribui, sobretudo, para a constituição de redes coletivas de trabalho decisivas na socialização profissional e no desenvolvimento de uma identidade da profissão docente.

Ainda que as dificuldades para a constituição de equipas nas escolas sejam consideradas acima dos seus benefícios, quer pela tradição cultural do trabalho isolado na sala de aula, que por sua vez, consubstancia um currículo prescrito com pouca necessidade de trabalho coletivo, quer pela própria organização temporal e espacial que não permite espaços comuns livres entre professores (Roldão, 2007), (Lima & Fialho, 2015), torna-se imprescindível refletir nas principais funções do trabalho colaborativo descritas por MC Laughlin e Talbert (2006) e mencionados em obras de Lima e Fialho (2015). São estas, a produção, aquisição e gestão de conhecimento pelos professores oriundas da prática e consequente reflexão com consequências positivas em futuras práticas, mas também o desenvolvimento de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes, que através da cooperação permitirá sustentar uma cultura de escola.

Apesar de existirem nas organizações escolares, equipas diversificadas, de entre as quais as designadas equipas docentes, estas desempenham apenas papéis burocráticos com intuito de organizar eficaz e linearmente o processo educativo (Formosinho & Machado, 2012), sem que exista tempo e espaço de proximidade para um trabalho em equipa. No entanto, o trabalho em equipa, segundo Formosinho e Machado (2008, p. 7), pode ir desde “simples esforços cooperativos informais entre os professores, destinados apenas a propósitos de trabalho muito particulares, até à organização de uma escola dentro da escola que consiste no agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação”. Portanto, podemos, segundo Delaire e Ordroneau (1989), começar por pequenas trocas informais de experiências, em que serão admitidos os seus limites profissionais, permitindo criar confiança e estimular o desejo de partilhar e refletir conhecimentos. Como um processo de maturação, em que se passa da troca de “receitas” para um projeto mais preciso, com objetivos comuns delineados, com condições a tomar em consideração, como as competências, as relações e o objetivo comum. Para que estas equipas tenham qualidade é ainda necessário ter em conta o conteúdo e a própria organização, quer em termos de frequência de reuniões, quer na disponibilização de espaços e tempos comuns. Para Moolenaar (2012, citado em Lima & Fialho, 2015), a interação entre docentes poderá ainda ser melhorada se criarmos oportunidades de aprendizagem através da criação de um bom ambiente onde tanto crianças como familiares e professores possam dialogar de um modo informal, facilitando a interação entre os diferentes atores (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Se existir assistência às aulas de colegas, num processo de reflexão (Jesus, 1997) com base na observação mútua (Roldão, 2007), se existir colaboração no desenvolvimento do currículo e até mesmo a realização de aulas em conjunto. Se, tal como acontece em Reggio Emilia, aos professores for permitido trabalhar em pares em cada turma, realizar encontros semanais entre todos os profissionais, prestar auxílio a outros grupos na observação e na própria documentação de práticas tanto de alunos como de professores, possibilitando uma maior reflexão conjunta, este trabalho em equipa pode variar envolvendo grupos de diferentes tamanhos, especificando oficinas para determinados professores, ou por outro lado, englobando a assembleia do

município ou até mesmo palestrantes externos. Contudo, importa distinguir a equipa de trabalho mais comum, constituída por professores, mentores, pedagogistas e atelieristas, que, após observações e com base na documentação, se reúnem para a discussão, análise e comparação de perspetivas prosseguindo-se até que exista efetivamente a compreensão de algo com as diferentes ideias (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). É ainda de notável apreço o trabalho realizado entre a equipa de pedagogistas e restantes professores, familiares e comunidade, com o objetivo de facilitar a conexão interpessoal (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). No entanto, estes desafios exigem por vezes também à instituição, ou seja ao nível meso curricular, a redefinição das regras (Roldão, 2007) subjacentes às equipas educativas, amenizando a disparidade dos espaços de relacionamento entre os professores de cada nível de ensino/área, transformando o local de trabalho numa comunidade de aprendizagem com espaços de formação e reflexão conjunta (Lima & Fialho, 2015), uma vez que também este trabalho colaborativo se assume como um “conceito chave” na gestão curricular, tanto do nível meso como micro curricular (Roldão, 2009). O ideal será assim constituir equipas multidisciplinares, conforme percebido pela experiência de Reggio Emilia e à semelhança do que Maria Garcia (1994) defende, pois uma das consequências do currículo emergente prende-se com o contributo da comunidade educativa e restante contexto envolvente bem com a relação entre os diferentes atores deste processo. Constitui-se, assim, outro desafio, a integração de professores/investigadores e universidades nessas equipas, para além de famílias e outras entidades locais, tal como foi vivenciado na prática educativa em educação pré-escolar. Uma vez que “esta articulação obriga a questionar e a repensar as modalidades de investigação e de formação” (Caetano, 2003, p. 25), mantendo o duplo sentido de apoiar o desenvolvimento de professores e por outro lado apoiar investigadores na construção de um conhecimento contextualizado, que será depois reinvestido na prática, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de competências e atitudes de auto-formação por parte das equipas. Em suma, para que as equipas tenham reflexo nas salas de aula, Formosinho e Machado (2009) destacam, de um modo geral, a importância de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível de alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares dos professores.

Para além da produtividade da equipa e do desenvolvimento positivo de relações na mesma, são muitos os autores a apontar os benefícios do trabalho em equipa ao nível das aprendizagens individuais, uma vez que este possibilita o alargamento do campo de exploração individual, a facilitação metacognitivista da reflexão sobre a própria aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento complexo e competências cognitivas de pensamento crítico e metafórico, o desenvolvimento de competências sociais de negociação e comunicação (resolução de problemas e conflitos, feedback, ajustamento psicológico, interdependência, competências necessárias às mudanças de grupo e de organização), abrangendo ainda a criatividade e o desbloqueamento, a dimensão sócio-emocional (sensibilidade aos outros, autoconfiança, tolerância à ambiguidade, consciência das forças e fraquezas dos outros, sentimento de identidade social, pertença e autoestima), o desenvolvimento da ação adaptada aos alunos assim como o desenvolvimento de um compromisso maior com os outros, do qual se destaca o comprometimento com os objetivos da própria escola (Caetano, 2003). Ainda do ponto de vista dos benefícios individuais, podemos concluir que o envolvimento em práticas colaborativas em equipas leva a que o professor use métodos pedagógicos mais inovadores e tenha uma autoeficácia⁶⁵ mais alta, sendo que a perceção dessa auto-eficácia leva a uma continuidade na predisposição para a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas (Silva & Silva, 2015).

Lima e Fialho (2015) revelam que apesar da importância dos argumentos subjacentes a estas ideias, é ainda insuficiente a investigação dedicada ao modo como os professores interagem, o que por sua vez nos leva a considerar as limitações existentes no desenvolvimento de prática em equipa aquando da formação. Uma vez que o trabalho em equipa exige, por vezes, formação tanto para uma melhor comunicação, cooperação, organização do trabalho, dinâmica de grupos, como para a própria gestão de equipa, o que dificilmente é explorado em contexto escolar, pois, apesar dos múltiplos trabalhos de grupo solicitados aos alunos, ao contrário do que Dewey considerava relevante, o estudo dos métodos de grupos para o fim social da escola ainda se encontra muito aquém (Mucchielli, 1980). Isto poderá ser

⁶⁵Denzine, Cooney e McKenzie (2005) citado em (Silva & Silva, 2015, p. 5) aprofundam o conceito de autoeficácia, “sugerindo que a crença de autoeficácia docente refere-se à competência percecionada pelo professor para influenciar positivamente a aprendizagem e sucesso dos alunos.”.

modificado com a cooperação nas equipas de estágio em que teremos a oportunidade de nos inserir e termos a prova real da importância desse trabalho para o desenvolvimento profissional. Nesta linha de pensamento corroboramos Hargreaves (2002), pois o mesmo salienta a importância da formação no desenvolvimento de competências para o aprofundamento da cooperação profissional com conhecimento de causa. De modo a que nós, enquanto futuros profissionais, possamos fazer evoluir a dinâmica entre a equipa investindo nessa lógica de trabalho ao invés de esperar que as hierarquias tomem iniciativa quanto à organização de grupos descontextualizados (Nóvoa, 1954). Para que possamos saber como reagir a conflitos quando estes se destacarem, por exemplo na construção do PE (documento este que exige para além de competências pedagógicas, trabalho de organização como a coordenação de ação coletiva, criação de condições de diálogo, animação de reuniões, gestão de grupo, entre outras capacidades (Nóvoa, 1954)), possibilitando o contacto com ferramentas úteis tanto à discussão de ideias como à argumentação pela defesa das nossas práticas (Thurler & Perrenoud, 2006), por outro lado, para que possamos fomentar reais equipas de trabalho entre os próprios alunos, colmatando este problema que atualmente se encontra num círculo vicioso.

Saint-Laurent, Trépanier, Vézina, Royer e Giasson (1995) consideram a consulta colaborativa nas equipas educativas enquanto “processo interativo, no qual diferentes intervenientes trabalham de forma concertada para encontrar soluções para os problemas detetados”, isto porque “as soluções encontradas são diferentes das que cada membro teria condições de conseguir individualmente” (Royer, Clavel, Bitadeau, Maltais, & Gagnon, 2000, p. 628). No entanto, mais do que resolver problemas e desenvolver projetos, as equipas em educação devem ter presente, como sublinham João Formosinho e Joaquim Machado (2000, p.128), que em contextos escolares o que mais interessa é saber como podem as pessoas “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (Morgado, 2004, p. 430), sendo esta procura de novos sentidos para a sua ação colaborativa (Garcia, 1994), esta criação de identidade profissional⁶⁶ que possibilitará o desenvolvimento de um

⁶⁶Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 381), a identidade profissional é um “processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências” e que, portanto, poderá ser fortalecida

currículo. Pois se queremos que o currículo se desenvolva, que surjam mudanças em prol da emergência de um novo currículo na educação, então também devemos ter em consideração João Barroso e Rui Canário (1999, p. 162), quando os autores referem que é a “impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança nos modos individuais de pensar e agir de processos de mudança organizacional”.

aquando do trabalho de equipa, partindo-se do reconhecimento tanto de experiências individuais como de interações sociais entre os profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O desenvolvimento do processo formativo, que se faz refletir neste Relatório Final, permitiu a vivência de aprendizagens, em muito significativas, na reformulação de necessidades e intenções formativas, uma vez que, a grande discrepância entre os contextos conhecidos até então com o contexto educativo em EPE, possibilitou o confronto com o que refere Schön, “É impossível aprender sem se ficar confuso” (Nóvoa, et al., 1992, p. 85). Por isso, apesar de extremamente difícil, tornou-se urgente desarrumar ideias e provocar aprendizagens, sendo esta a forma mais consistente de as construir gradualmente. Esta prática educativa implicou, assim, e antes de mais, a valorização da criança enquanto agente ativo do seu processo educativo, o que requereu a utilização de múltiplas estratégias. Para além do desenvolvimento de todas as opções pedagógicas tomadas em consideração pela equipa educativa, que num conjunto refletem a abordagem sócio-construtivista própria da instituição, como é o caso da Abordagem Reggio Emilia, Currículo Emergente, Documentação Pedagógica, Abordagem Mosaico, Metodologia Trabalho por Projeto, das quais se subentende a pedagogia de participação, a valorização da comunidade educativa, a valorização das artes, a valorização do espaço, a avaliação por portefólio e avaliação com o SAC, por exemplo. Dessas estratégias, destaca-se ainda a observação à educadora cooperante com intuito de repensar o desempenho pessoal mas também a observação ao restante ambiente educativo, indispensável para o desenvolvimento do currículo. Esta técnica foi entendida quanto à sua valiosa utilidade, permitindo uma utilização consciente e planeada. Outra das estratégias adotada foi a reflexão, pois “No processo de reflexão-na-ação, o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar técnicas apreendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação (...) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional” (Nóvoa, et al., 1992, p. 110), assim como o trabalho de equipa, tendo em conta a formação “como um processo interativo e dinâmico. A troca de saberes de experiência e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...) o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de

trabalho constitui também um fator decisivo de socialização profissional” (Nóvoa, et al., 1992, p. 26). Naquele momento, à semelhança de hoje, as motivações e intenções, enquanto futura profissional, para além de inúmeras relacionavam-se com as necessidades detetadas no desabrochar desse processo. Na medida em que era do meu interesse poder suscitar dúvidas nas práticas e contextos educativos subsequentes questionando limites, uma vez que “as grandes inovações na educação de infância têm sido sempre feitas em zonas de fronteira, em territórios de ambivalência, por educadores que ousaram ultrapassar limites e dados pré-estabelecidos” (Vasconcelos, 2009, p. 63). Posteriormente, e com base nestas experiências de estágio em EPE desenvolveu-se a reflexão em torno do currículo, servindo essa de base às opções pedagógicas delineadas prévia e conjuntamente com professores e orientadores, que deram origem a um exercício de reorganização curricular no estágio em 1.º CEB. No entanto, chegadas ao contexto de 1.º CEB e ainda que conscientes das diferenças, questionamos: se a forma como o currículo está, atualmente, organizado já não corresponde às expectativas de quem dele faz parte se não permite bem-estar e envolvimento, porque não tomar em consideração estes atores do currículo para o desenvolvimento do mesmo? Durante o desenrolar deste documento, assim como no último ano, o foco pedagógico permaneceu aqui, mas também nas possíveis respostas a esta questão. Contudo, ao invés de respostas, são múltiplas as questões que desta se desencadeiam, o que permite abrir o leque de reflexões acerca do currículo mas também do papel que nós, enquanto equipa, devemos ter neste processo.

Pretendeu-se, assim, aprofundar o currículo, nomeadamente o currículo emergente, no entanto e tomando conhecimento de que os processos de formação, com mudanças mais complexas, exigem, sem que sejam forçados a isso, um processo lento, fluído e flexível (Caetano, 2003), tornando-se assim processos mais complexos e criativos, neste documento não se poderiam especificar objetivos estreitos e planificações prematuras para um currículo emergente. Ao invés disso, procuraram-se consubstanciar objetivos abertos e negociáveis que reconfigurem o currículo e consequentemente práticas educativas. Consideraram-se, para além do conceito, as infinitas fontes, das quais se destaca o espaço exterior como promotor de um currículo emergente, uma vez que é “na natureza que se encontram os melhores e

verdadeiros estímulos educacionais” (Santomé J. T., 1998, p. 195). “incorporando todo o ambiente externo no qual se localiza a instituição (...) pois aqui, além de se encontrar uma das principais fontes de interesses da infância, realizaremos as observações que contribuirão para tornar educativo esse meio natural e social” (Santomé J. T., 1998, p. 197). Outro aspeto referenciado foi o desenvolvimento do currículo, bem como o papel que tanto crianças como educadores mantêm nesse processo, podendo-se concluir a superioridade das vantagens em relação às dificuldades que se fizeram sentir, das quais se destaca, enquanto vantagem principal, o desenvolvimento de cada indivíduo, tendo em consideração os níveis de bem-estar e envolvimento nas pesquisas e atividades de próprio interesse. No que diz respeito à Abordagem Mosaico, podemos concluir que a sua utilização, na perceção dos pontos de vista das crianças, permite o desenvolvimento do currículo com base nos reais interesses da criança, neste caso em relação às perspetivas da criança em relação aos espaços do JI, que uma vez mais se provaram, em relação ao contexto de EPE, espaços de qualidade, considerados enquanto terceiro educador, como refere Malaguzzi (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Quanto à avaliação deste currículo, questão levantada por muitos educadores e professores, refletimos a utilização para além do SAC, da documentação pedagógica enquanto instrumento reflexivo das aprendizagens realizadas pelas crianças, uma vez que permite a avaliação formativa com base nos processos. Isto porque, mais do que os produtos, é urgente que o currículo valorize os processos e os seus significados para os intervenientes, possibilitando a construção efetiva de conhecimento. Estes instrumentos serviram ainda como ponto de partida para a planificação conjunta, tanto na EPE como no 1.º CEB, nesta última atualmente com acrescidas dificuldades. No entanto, apesar de questionadas sobre a possibilidade do desenvolvimento do currículo emergente quando a política de estado tem uma filosofia de educação tão díspare desta, sobrecarregada de programas que visam o ensino de um modo uniforme, centrada essencialmente nos produtos, concluímos a sua possibilidade. E, se dúvidas houvesse, dissipar-se-iam ao observarmos os esforços de Itália, para uma abordagem Reggio Emilia no 1.º CEB. País esse que, à semelhança de Portugal, mantém o Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) com responsabilidades partilhadas entre regiões, províncias e municípios, diferenciando

em algumas indicações, como a motivação dos professores para permanecerem atentos às crianças, com um estilo inspirado em critérios de escuta, acompanhamento, interações, observação, reforço do trabalho colaborativo e reflexão (Cerini, Mazzoli, Previtali, & Silvestro, 2012). Portanto, sim, é possível, mesmo quando a política de estado define as áreas curriculares, uma vez que o ME deixa subentendido a oportunidade de escolha das abordagens e metodologias a adotar, por cada professor, em cada contexto específico. No caso da EPE, em Portugal, não existe um CN mas sim OCEPE(Costa, Andrade, Neto-Mendes, & Costa, 2004), o que após reflexão nos permite concluir que o pleno entendimento dessas levar-nos-iam,por si só, a práticas de qualidade, não limitadas a um conjunto de experiências e resultados de aprendizagens definidos e planeados, o que ainda assim, na maioria das instituições portuguesas acontece. Depois de entendermos a autonomia curricular inerente ao nível macro curricular, assim como as suas limitações, importa envolver os níveis subsequentes neste processo, responsabilizando escolas, professores, alunos e restante comunidade educativa pela reflexão e decisão curricular que devem ter, ainda que esta decisão implique desafios, nomeadamente no trabalho de equipa, entre estes atores,para o desenvolvimento do currículo, tal como enunciados no decorrer do documento.

Apesar da reflexão em torno da possibilidade de realizar práticas diferenciadas das atuais, importa clarificar que o percurso realizado está longe de ser imaculado, pois foram inúmeras as incertezas e dificuldades que se fizeram sentir, e muitas mais serão se ousarmos realizar práticas educativas de qualidade.Contudo, realça-se de um modo transversal aos dois estágios pedagógicos, a dificuldade emgerir o grande grupo/turma, o que levou à utilização de estratégias como o redirecionamento, o reforço social, entre outras, principalmente no 1.º CEB.Foi assim com o investimento nas abordagens de participação, nomeadamente através do diálogo, o que envolve escutar e deixar-se escutar, que os alunos no 1º CEB desenvolveram as suas capacidades de comunicação (Fernandes P. , 2011), pois apesar de no início as dificuldades em escutar serem notáveis, no final de estágio traduziram-se no desenvolvimento de diálogos, em grande grupo, com exposição de argumentos, capacidade crítica e tomada de decisões. Outra dificuldade sentiu-se na suspensão do adulto, permitindo que as crianças refletissem, pois ao pensarmos na participação de

cada indivíduo, abrimos o leque de conhecimentos ao invés de os condicionarmos a um único profissional (Gandin, Paraskeva, & Hypolito, 2002), o que ainda assim, no 1.º CEB se tornou mais fácil devido à experiência anterior. Outra dificuldade que mereceu reflexão no final do estágio em EPE, relaciona-se com o *laissez-faire*, o saber dosear a flexibilidade que as opções pedagógicas permitem, o que principalmente no 1.º CEB requereu estratégias de organização curricular específicas, conjugando-se as planificações mensais do agrupamento com o desenvolvimento de projetos. Outra preocupação prendeu-se com a avaliação, no entanto, e apesar das práticas de avaliação em algumas situações limitarem a busca de significado (Edwards, Gandini, & Forman, 2016), estas não se menosprezaram, bem pelo contrário, foi sobretudo dado ênfase às avaliações qualitativas, através da análise dos níveis de bem-estar e envolvimento. Assim, a avaliação manteve o destaque que lhe é devido, importando salientar que as abordagens utilizadas levam a que nos centremos nos processos em detrimento dos produtos, pois é urgente que o currículo os valorize, assim como aos seus significados, possibilitando o efetivo desenvolvimento de conhecimentos. Em ambos os contextos a adaptação a práticas diferenciadas resultou num esforço adicional da revisão do nosso papel enquanto futuras educadoras e professoras, tendo como referência Reggio Emilia, cujo papel “centraliza-se na provocação de oportunidades de descoberta, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada de diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 161). Apesar de no contexto de EPE essa dificuldade ter sido amenizado pela observação da prática da educadora cooperante e pela própria orientação de acordo com a sua experiência nas opções pedagógicas, isto não se verificou no 1.º CEB, uma vez que essas opções não eram do conhecimento prático da professora orientadora e a reorganização curricular e pedagógica tentada neste nível ainda não é uma prática comum às escolas portuguesas. Esta última dificuldade gerou ainda limitações na reflexão da prática do 1.º CEB, não apenas pela falta de fundamentação teórica quanto ao exercício desejado pela equipa de estágio, mas também pela naturalidade da prática da professora cooperante cuja experiência, intuição e relação com a turma lhe permite a utilização de uma série de estratégias, ainda que não fundamentadas, naturalmente relevantes para o processo educativo.

Em suma, e ainda que atualmente a EPE e o 1.º CEB sejam muito diferenciados nos discursos e decisões curriculares, constata-se a existência de uma grande ligação entre ambos. Considerando-se, portanto, uma mais valia para o desenvolvimento de trabalho em qualquer uma das valências o conhecimento profundo do trabalho realizado na outra. Na EPE temos presente o horizonte de trabalho do 1.º CEB e no 1.º CEB estamos conscientes da continuidade que podemos dar ao trabalho realizado durante a EPE. Para isso foi e continuará a ser fulcral tanto as pesquisas realizadas como o contacto com distintos contextos, com os quais nos questionámos ou identificámos aspirando-se a passagem dos limites pré estabelecidos, podendo a própria documentação pedagógica facilitar esta transição de conhecimentos, mesmo da própria criança, da EPE para o 1.º CEB (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Estas práticas desafiam de um modo geral, tanto educadores como professores, a desenvolverem capacidades de iniciativa e decisão tanto em termos de gestão curricular como na conceção e realização de projetos, de recurso a novas metodologias e a estilos de ensino que permitam adequar o processo educativo aos alunos. Estas capacidades permitem aos professores desbloquear as suas práticas curriculares, aquelas que até hoje se têm cingido ao currículo oficial. Desafiam a sensibilidade e consciência, para se disponibilizar, para desenvolver um estilo crítico de pesquisa através de uma investigação própria em relação às práticas desejadas, como tal, foi objetivo da equipa de estágio aprofundar a adaptação dos atelier's de Reggio Emilia, presentes no Agrupamento de Escolas Josefa d'Óbidos, pois o contacto com os atelieristas, a observação da dinamização desses atelier's no 1.º CEB permitiu o desenvolvimento de alguns conceitos. Exige ainda envolvimento, pois não é apenas no desenvolvimento das crianças que o envolvimento se torna primordial, notando-se a progressão de equipas profissionais quando se verifica o envolvimento pessoal, como foi o caso aquando da realização de estágio. O bem-estar e envolvimento pessoal, a responsabilidade e comprometimento em alcançar os objetivos definidos conjuntamente aliado ao espírito de equipa e entreajuda possibilitou um maior desenvolvimento pessoal e profissional. Outro dos desafios aos professores, para que tudo isto seja alcançado, prende-se com o rompimento das posturas individualistas no seu dia-a-dia profissional, possibilitando o trabalho refletido em equipa, sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem, a

criação destas equipas torna-se assim um sinal de qualidade educativa (Estanqueiro, 2012). O que, no entanto, e ao contrário do pretendido, tem sido imposto através da constituição de departamentos e afins, o que leva a que continue a ser uma colaboração complacente, conformista, artificial e cooptativa (Leite, 2005) ao invés de se constituírem reais equipas de trabalho, tal como defendido na elaboração do presente relatório, o mais multidisciplinar possível, porque as diferenças tornar-se-ão úteis à oferta de outras perspetivas (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Para além do trabalho de equipa, também a capacidade para trabalhar de forma autónoma deve ser valorizado, principalmente em preparação para um melhor trabalho de equipa (Fullan & Hargreaves, 2001). Quanto ao trabalho autónomo, realizar trabalho de projeto a partir dos reais interesses, sem que estes sejam induzidos pelo educador desafia também o adulto a estar atento aos conteúdos para que lhes possa dar um desenvolvimento natural, analisando quando e como intervir, uma vez que o projeto não segue uma planificação realizada, exclusivamente, por estes.

Por fim, e em jeito de conclusão, corroboramos Beane (1995), assim como a analogia que este realiza entre o currículo e um puzzle, uma vez que aquando da construção do puzzle nos guiamos pela imagem do todo, já que as peças soltas não traduzem significado, tal como deveria ser visto o currículo, como um todo sobre o qual existe autonomia. Essa autonomia curricular implica a responsabilização de todos os agentes educativos para novos métodos de trabalho, pedagogias diferenciadas que respeitem os diferentes estilos e ritmos dos alunos e acima de tudo que possam contribuir para aprendizagens significativas⁶⁷ (Fernandes P., 2011), indo ao encontro de uma dos princípios orientadores do 1.º CEB. No entanto, fica ainda a questão, se todas estas ideias surgiram de autores relacionados com o 1.º CEB, o que aconteceu para que agora sejam desvalorizados em qualquer dos discursos ao nível da organização curricular? Caberá a nós estudantes e futuros professores, ir ao encontro daquilo que Nóvoa (1992) defende, a estimulação de uma perspetiva crítico-reflexiva, nomeadamente sobre essas práticas que outrora se destacaram. Sendo que, e segundo o mesmo autor, “o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua

⁶⁷Uma vez que as aprendizagens significativas contribuem com mudanças no desenvolvimento, culminando em esquemas mentais mais complexos, o que por sua vez regulará a forma como a pessoa processa os estímulos que recebe e constrói a sua interpretação da realidade (Laevers, 2014).

maneira de ensinar pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino” (op. cit. p. 65). E também aqui, para além de outros métodos como a documentação, que pode ter um papel relevante nessa reflexão, na medida em que permite o entendimento e a modificação da nossa identidade enquanto profissionais, também a valorização da prática pedagógica, como “um meio necessário para o sucesso da teoria” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 97) poderá ser relevante para entender essas percepções do ensino, à semelhança do que menciona Morgado (2007), “tanto a noção de desenvolvimento profissional como a de autonomia [curricular] do professor dependem do modo como cada indivíduo interpreta o fenómeno educativo, isto é, da visão de educação que perfilha e do papel que idealiza para os docentes na concretização dessa tarefa.” (Morgado, 2007, p. 58). Assim e indo ao encontro do que refere Donald Schön (1998), um dos promotores desta proposta, grande partido conhecimento de que dispomos resulta da ação prática, emerge dela, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão (Morgado, 2007).

Tendo em consideração a valorização da prática profissional, tal como supramencionada, inicia-se agora um novo ciclo, com espaço para a dúvida, que no desabrochar deste processo pretende ser incisivo nas formas como melhorar essa mesma prática. No entanto, sinto-me acima de tudo, motivada, por ter encontrado este sentido para a Educação Básica (EB), que abre infinitas “portas” para o desenvolvimento profissional e que acima de tudo me dá uma identidade profissional. Apesar de incerto, ainda que muito trabalhoso, este sentido desafia-me, desafia as minhas capacidades, os meus conhecimentos, as minhas competências transversais, essas de que atualmente tanto se fala, permite o meu bem-estar e, acima de tudo, o meu envolvimento para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. M. (1970). *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. . Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Ketele, J. M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Arendt, H., Weil, E., Russell, B., & Gasset, O. y. (2000). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Barnett, D. (2000). *Best practices, in early intervention*. In A. Thomas & Grimes (EDS), *Best Practices in School Psychology IV*. Bethesda, MD NASP.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Beane, J. (1995). *Toward a coherent curriculum: The 1995 ASCD yearbook*. Obtido em 15 de Março de 2016, de Association for Supervision and Curriculum Development:
http://pypconcepts.wikispaces.com/file/view/Towards_a_Coherent_Curriculum_article.pdf
- Bellón, F. M. (2015). *La Necesidad de Escuelas Creativas - La Escuela Galáctica Una Nueva Conciencia*. Santiago de Compostela: Ediciones Díaz de Santos.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, LDA.

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. (M. d. Romão, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência - Projeto-Piloto para o 1º Ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico* (Vol. 2). Porto: Afrontamento.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., et al. (2014). <http://www.ispa.pt/>. Obtido em 2 de março de 2016, de Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e Validação: file:///C:/Users/Ana/Downloads/880-3231-1-PB.pdf
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cerini, G., Mazzoli, P., Previtali, D., & Silvestro, M. R. (2012). Annali Della Pubblica Istruzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Le Monnier*.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. . Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

- Clark, A. (8 de June de 2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology* , pp. 115-123.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). Listening to Young Children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29, pp. 45-56.
- Coimbra, C. M. (2015). Obtido em Julho de 2015, de https://www.cm-coimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2625&Itemid=843
- Collins, S., & Clarke, A. (2008). Activity frames and complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), pp. 1003-1014.
- Contreras, R. P. (agosto-diciembre de 2013). Construyendo Currículum Emergente En Llaguepulli. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (24), pp. 15-36.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna* , 12-35.
- Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. United States of America: Harper Perennial.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. USA: Falmer Press.
- Decreto-Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República n.º34 - I Série A. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 1997. *Diário da República n.º 201 - I Série A. Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012. *Diário da República, 1.ª Série, N.º 129*. Ministério da Educação. Lisboa.

Delaire, G., & Ordronneau, H. (1989). *Enseigner en Équipe*. Paris: Les éditions D'organization.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Dover Publications.

Dewey, J. (1910). *How we Think*. New York: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1913). *L'école et L'enfant*. Paris: Neuchatel - Delachaux & Niestlé S.A. Editeurs.

Dorn, C. M. (1994). *Thinking in Art: A Philosophical Approach to Art Education*. Reston: The National Art Education Association.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança - A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). (M. d. Almeida, Trad.) Porto Alegre: Penso.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação - Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferrell, L. (2004). An Emergent Curriculum in China: collaborative tolerance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (2), pp. 243-250.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação Criança - Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Filho, A., & Barbosa, M. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 8-28.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme Pronto-a -Vestir de Tamanho Único*. Braga: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In I. Fialho, & J. Verdasca, *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP - UE.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. V., Vieira, M. M., Abrantes, P., Aido, J. P., Gorgaté, C., Araújo, M. M., et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. (J. Á. Lima, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Gandin, L. A., Paraskeva, J. M., & Hypolito, Á. M. (2002). Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), 5-14.
- Garcia, M. A. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa: As Escolas, os Projetos e as Equipas*. Porto: Edições ASA.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. (C. Soares, Trad.) Porto Alegre: ArtMed - Artes Médicas.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, M., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças - Teoria, Métodos e Ética*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hargreaves, A. (2002). The Emotional geographies of teacher's relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* (35), 503-527.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª Edição ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção* (2ª Edição ed.). (R. M. Macedo, & R. S. Brito, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Huizinga, J. (1988). *Homo Ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Saint-Amand (Cher): Éditions Gallimard.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores : estratégias para realização e desenvolvimento profissional*.
- Jones, E. (March de 2012). *The Emergence of Emergent Curriculum*. Obtido em 2016 de Abril de 28, de National Association for the Education of Young Children:
http://www.naeyc.org/yc/files/yc/file/201203/Heritage_v67n2_0312_0.pdf
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1994). *A Força e o Poder das Equipes*. (P. Catunda, Trad.) São Paulo: Makron Books.
- Kear, M., & Callaway, G. (2000). *Improving teaching and learning in the arts*. London: Falmer Press.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia*. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

- Laevers, F. (janeiro-abril de 2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *ContraPontos*, 4 (1), pp. 67-69.
- Laevers, F. (february de 2011). *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement*. (Q. Montreal, Ed.) Obtido em 12 de Maio de 2016, de Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional - Contribuições para Avaliação e Monitoramento da Educação Infantil*, 25 (58), 152-185.
- Laevers, F. (2006). Making education more effective, well-being and involvement as the guides. *International conference strenghtening innovation and quality in education*, (pp. 21-24). Leuven, Belgium.
- Laevers, F. (1994). The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In F. Laevers, *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education* (pp. 159-172). Leuven: University Press.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of Children and Teacher Style - Insights From An International Study on Experiential Education* (Vols. Studia Paedagogica, 35). Leuven: University Press.
- Laevers, F., Santos, L., & Jau, J. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância* (84), 4, 5.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal - Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (Im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Leite, E., & Santos, M. R. (2004). *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto 1. Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, J., & Silveira, T. (2001). *Autonomia e Gestão das Escolas: Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade e Culturas* (44), 9-29.
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Lindsay, G. (24 de Janeiro de 2015). Reflections in the Mirror of Reggio Emilia's Soul: John Dewey's Foundational Influence on Pedagogy in the Italian Educational Project. *Early Childhood Education Journal*, 43 (6), pp. 447-457.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. (L. Margutti, Trad.) Lisboa: Apei - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ministério da Educação [ME]. (2011). *Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011*. Obtido de http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/CIRCULAR4_DGIDC_AvaliacaoEPE.pdf
- Ministério da Educação [ME]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação [ME]. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2004). Autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *ContraPontos*, 4 (3), 425-438.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (73), 793-812.
- Morgado, J. C. (2007). Novo estatuto da carreira docente: Que desafios? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 55-75.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26 (2), 15-42.

- Moss, P., & Clark, A. (2005). *Spaces to play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Moyles, J., & Hargreaves, L. (1998). *The Primary Curriculum - Learning from International Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Mucchielli, R. (1980). *O Trabalho em Equipe*. (M. S. Silva, Trad.) São Paulo: Martins Fontes Editora, Ltda.
- New, R. S. (1990). *Projects and Provocations: Preschool Curriculum Ideas From Reggio Emilia, Italy*. Obtido em 2016 de Abril de 26, de ERIC - Institute of Education Sciences: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318565.pdf>
- Nóvoa, A. (1954). *As organizações escolares : análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A., Chantraine-Demailly, L., García, C. M., Gómez, A. P., Popkewitz, T. S., Schon, D. A., et al. (1992). *Os professores e a sua formação*. (G. Cunha, C. Hespanha, C. Afonso, & J. A. Tavares, Trans.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma prática de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.

- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (3), pp. 313-328.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre Teorias e Métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 383-400.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares - Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pfeffer, K. (2007). *Con nuevos lentes - Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas*. Cuenca: Promebaz - Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Pramling-Samuelsson, I., & Fleer, M. (2010). *Play and learning in early childhood settings : international perspectives*. New York: Springer.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula - Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), pp. 11-30.
- Projeto Educativo 2014-2017*. (s.d.). Obtido em 27 de Fevereiro de 2016, de Agrupamento de Escolas Coimbra Centro: <http://www.aecoimbracentro.pt/images/documentos/projeto%20educativo/pe.pdf>
- QKLG, P. d. (Julho de 2014). *Option 2: Emergent curriculum planning— frequently asked questions*. Obtido em 2 de Maio de 2016, de Queensland Curriculum

& Assessment Authority:
<https://www.qcaa.qld.edu.au/kindergarten/modules/module-3/examine>

QKLG, P. d. (Julho de 2014). *Understanding emergent curriculum in practice*.
Obtido em 2 de Maio de 2016, de Queensland Curriculum & Assessment
Authority: <https://www.qcaa.qld.edu.au/kindergarten/modules/module-3/examine>

Ribeiro, L. (2016). A Operacionalização do Currículo e as Aprendizagens Socialmente Relevantes em Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância - Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (107)*, 10-15.

Riley, D. A., & Roach, M. A. (Abril de 2006). Helping Teachers Grow: Toward Theory and Practice of an ‘Emergent Curriculum’ Model of Staff Development. *Early Childhood Education Journal*, 33 (5), pp. 363-370.

Rodrigues, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. d. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71), 24-29.

Roldão, M. d. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. d. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.

Royer, É., Clavel, A., Bitadeau, I., Maltais, N., & Gagnon, M. (2000). Equipa de interajuda entre professores: análise do seu impacto nas competências sociais dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia: Comportamento anti-social eeducação* (1,2,3), 627-649.

- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade - O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, M. L., Gaspar, M. F., & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar: A promoção da literacia científica em jardim de infância em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: O desafio dos métodos quantitativos. In P. Chistiensen, & A. James, *Investigação com crianças: Perspetivas e Práticas* (pp. 97-122). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Seitz, H. J. (Março de 2006). *The Plan Building on Children's Interests*. Obtido em 23 de Abril de 2016, de National Association for the Education of Young Children: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/SeitzBTJ.pdf>
- Sheerer, M. A., Dettore, E., & Cyphers, J. (Dezembro de 1996). Off with a Theme: Emergent Curriculum in Action. *Early Childhood Education Journal*, 24, pp. 99-102.
- Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 87-109.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª Edição ed.). (P. Almeida, Trad.) Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Soares, N. F. (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.
- Solberg, A. (1996). The Challenge in Children Research: from 'Being' to 'Doing'. In J. Brannen, & M. O'brien, *Children in Families, Policy and Research* (pp. 53-65). Londres: The Falmer Press.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. d. (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. (C. O. Dornelles, Trad.) Porto Alegre: ArtMed.
- Stacey, S. (2009). *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings. From Theory and Practice*. St. Paul: Redleaf Press.
- Tal, C. (2014). Introduction of an emergent curriculum and an inclusive pedagogy in a traditional setting in Israel: a case study. *International Journal of Early Education*, 22 (2), pp. 141-155.
- Tavares, A. H. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Thélot, C., & Sebastião, J. (2010). Que currículo para o Século XXI? *Colóquios e Conferências Parlamentares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre Professores: a Formação Inicial deve preceder as Práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), 357-375.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de Remendar - O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Praia - Cabo Verde: Uni-CV.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (1ª Edição ed.). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J. B., & Silva, M. I. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Vigotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (1ª Edição ed.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Wien, C. A. (2008). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Woods, A. (2016). *Examining Levels of Involvement in the Early Years: Engaging with Children's Possibilities*. New York: Routledge.
- Yu-le, Z. Z.-t. (2004). *Some Thoughts On Emergent Curriculum*. Obtido em 27 de Abril de 2016, de Educational Psychology Interactive: <http://www.edpsycinteractive.org/CGIE/yule.pdf>
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1ª Edição ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo I – Horário Letivo de Turma

Horário	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9.00 – 10.00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10.00 – 10.15	INTERVALO				
10.15 – 11.15	Português	Matemática Inglês (3.º ano)	Português	Português Inglês (3.º ano)	Matemática
11.15 – 11.30	INTERVALO				
11.30 – 12.30	Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Ap. ao Estudo	Expressões
12.30 – 13.45	INTERVALO				
13.45 – 14.45	Matemática	Ap. ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14.45 – 15.00	INTERVALO				
15.00 – 16.00	Matemática	Ed. Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16.00 – 16.30	INTERVALO				
16.30 – 17.30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Quadro 1: Horário Letivo de Turma

Anexo II – Esquema do Currículo Emergente

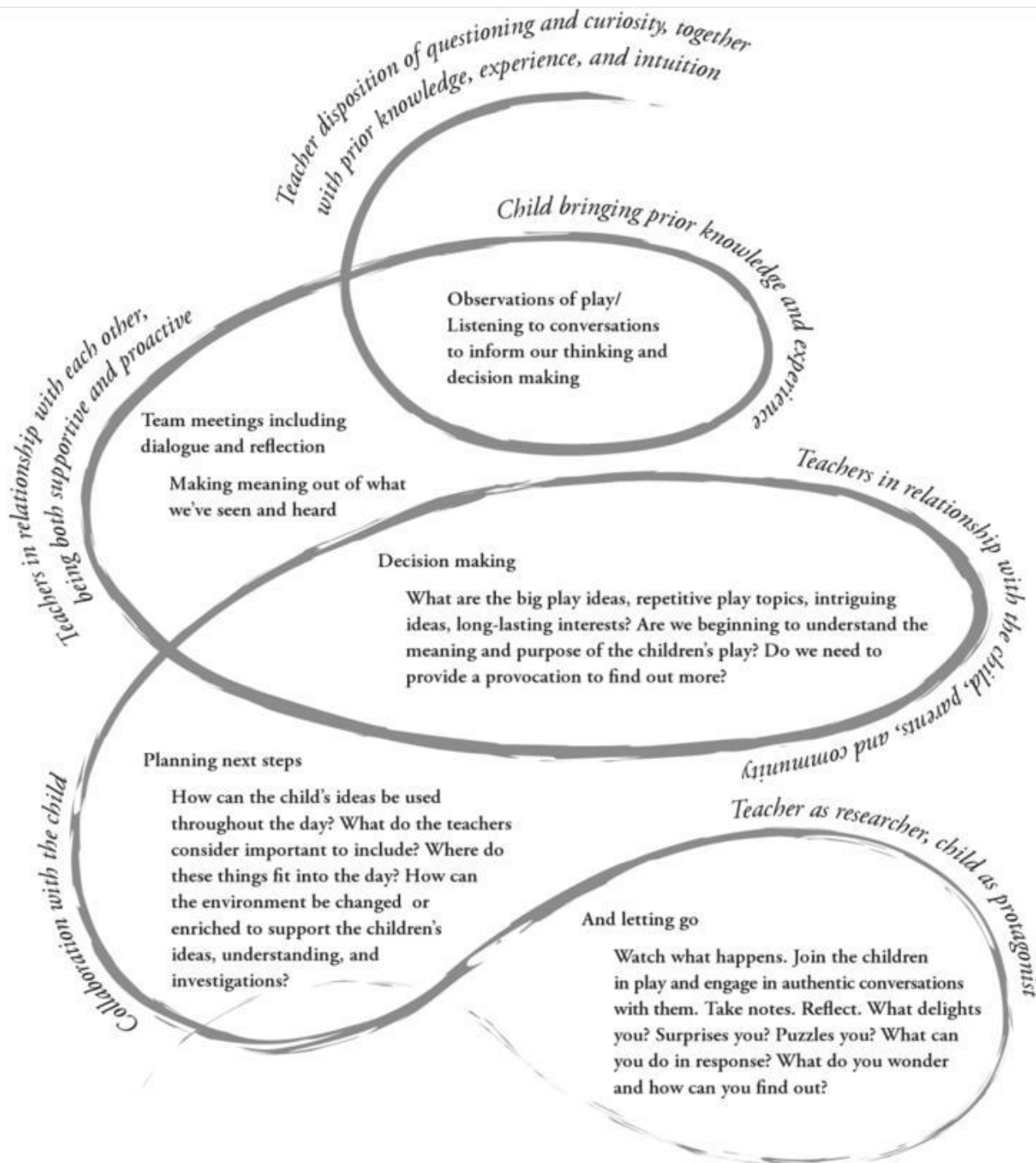


Figura 1: Esquema do Currículo Emergente(Stacey, 2009, p. 15)

Anexo III – Quadro do Desenvolvimento de Qualidade

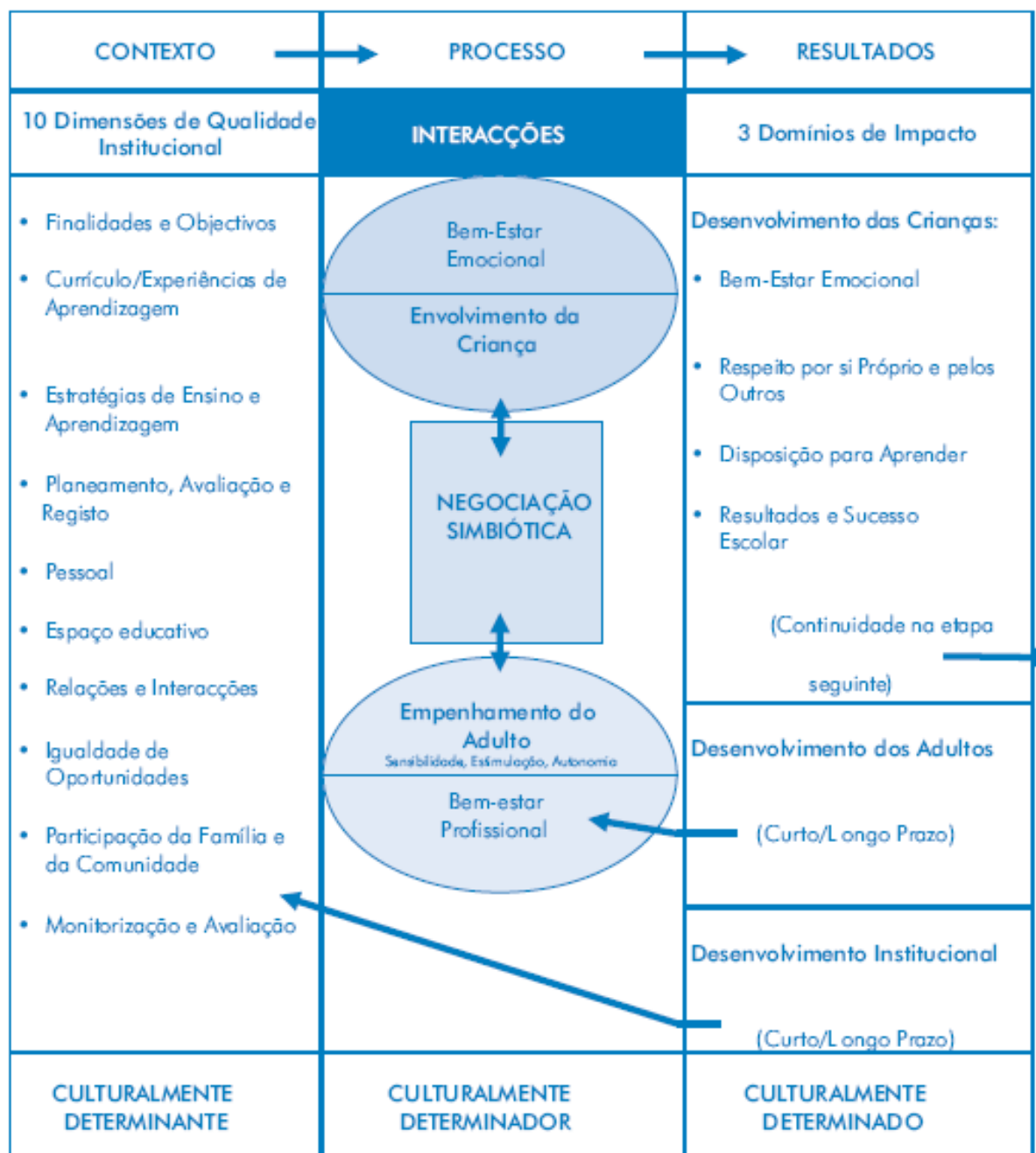


Figura 2: Enquadramento Teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos (Bertram & Pascal, 2009, p. 52)

Anexo IV – Indicadores e Níveis de Bem-Estar Emocional

Abertura e Recetividade	A criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; Não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.
Flexibilidade	Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e disfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.
Auto-confiança e auto-estima	A criança erradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios enfrenta-os arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada” nem atribui esse fracasso ao seu <i>falhanço</i> enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir um <i>zero</i> enquanto pessoa.
Acertividade	A criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude acertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e solicitar algo de forma apropriada (e.g. pedir um brinquedo); se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objetar. A criança acertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.
Vitalidade	A criança transborda de vida e energia, visíveis na sua expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se detecta lacidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, é a última a levantar-se, ...
Tranquilidade	Trata-se de vitalidade/atividade mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança evidencia facilmente o estado de tranquilidade.
Alegria	A criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado a magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível, (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e o seu entusiasmo de forma muito mais discretas.
Ligação consigo próprio	A criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente a criança pode conhecer sentimentos negativos ou desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Figura 3: Indicadores de Bem-Estar Emocional(Portugal & Laevers, 2010, p. 21)

1- Muito Baixo	Este nível atribui-se às crianças que casualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingo, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva, ou simplesmente tristeza; tensão corporal, quebrando as coisas ou magoando outras crianças; Evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; Evitando o olhar do adulto; Não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si próprio (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada predominando na sua experiência frustração e mal estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
2- Baixo	Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se esses momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.
3- Médio/Neutro ou Flutuante	As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças apresentam estar relaxadas com relativa vitalidade e auto-confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos

	alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são poucos intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional em que podem necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
4- Alto	Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
5- Muito Alto	Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixes na água”, confortáveis. Erradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com as outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de uma forma passageira.

Figura 4: Níveis de Bem-Estar Emocional (Portugal & Laevers, 2010, p. 22)

Anexo V – Indicadores e Níveis de Implicação (Envolvimento)

Concentração	A atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?).
Energia	A criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.
Complexidade e Criatividade	Observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que numa mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.
Expressão Facial e Postura	Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e diambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode relevar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura advinha-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.
Persistência	Quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procura a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade do nível de desenvolvimento da criança.
Precisão	As crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo “despachar”.
Tempo de Reação	As crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez e estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam a motivação para passar a ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que decorram no decurso do jogo ou da tarefa.
Expressão Verbal	Os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.
Satisfação	Elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou a realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

Figura 5: Indicadores de Implicação (Portugal & Laevers, 2010, p. 27)

1- Muito Baixo- Ausência de atividade	Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificam sinais de exploração ou de interesse. Se existisse alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.
2- Baixo-Atividade Esporádica ou Frequentemente Interrompida	Este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costuma realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se a baixo das capacidades da criança.
3- Médio- Atividade mais ou menos continuidade ou atividade sem grande intensidade	O nível 3 atribui-se a crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e a entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.
4- Alto – atividade com momentos intensos	O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.
5- Muito Alto – atividade intensa e continuada	Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de elevada atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção experienciada como uma rotura frustrante da atividade em curso.

Figura 6: Níveis de Implicação (Portugal & Laevers, 2010, p. 28)

Anexo VI – Quadro de “Organização Curricular”

Pré-Escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Ciências Naturais
			Físico-Química
		História e Geografia de Portugal	História
			Geografia
Expressão e Comunicação	Matemática	Matemática	Matemática
	Português	Português	Português
	Inglês (só 3.º e 4.º ano)	Inglês	Inglês
			Língua Estrangeira II
	Expressões Artísticas e Físico Motoras	Educação Visual	Educação Visual
		Educação Tecnológica	TIC
		Educação Física	Educação Física
		Educação Musical	
2 “Disciplinas”	5 “Disciplinas”	9 “Disciplinas”	11 “Disciplinas”

Quadro 2: Quadro de "Organização Curricular" (Ribeiro, 2016, p. 11)

APÊNDICES

Apêndice I – Notas de Campo: Observação do Espaço Geral do JI



Figura 11: Sala de Cabides



Figura 12: Dormitório



Figura 9: Campo de Jogos



Figura 10: Salão Polivalente



Figura 8: Manilhas



Figura 7: Túnel



Figura 14: Cozinha de Lama

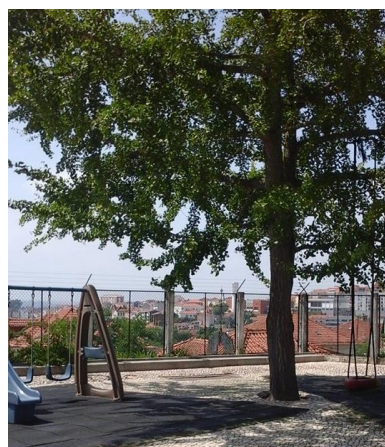


Figura 13: Baloços

Apêndice II – Ficha 1g do SAC

Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
			x							x				
		x								x				Muitos sinais de desconforto aquando momentos de refeições
	x							x						Isolamento, sinais como postura e expressão facial evidenciam um frequente desconforto, não está envolvida, apenas realiza atividades esporádicas
				x						x				Pleno desenvolvimento, embora com momentos de atenção mais superficial
		x							x					
			x						x					
		x						x						Pouco assíduo (a), sinais de desconforto quando se despede dos pais
			x						x					
			x						x					
			x						x					
				x							x			Pleno desenvolvimento, muita implicação nas atividades
				x					x					
			x							x				
		x								x				Isolamento em relação aos colegas, refúgio nos adultos
	x							x						Frequentes sinais de desconforto. Pouco investimento de energia nas atividades
			x						x					Pouca concentração nas atividades
			x								x			
		x							x					
			x								x			Momentos de elevado envolvimento
				x						x				
				x						x				
			x						x					
				x							x			Pleno desenvolvimento
		x							x					
	x							x						

Quadro 3⁶⁸: Ficha 1g do SAC(Portugal & Laevers, 2010)⁶⁸ Por questões éticas, a coluna identificativa das crianças avaliadas foi omitida.

Apêndice III –Espaço da Sala J.I



Figura 24: Entrada de Sala



Figura 22: Interior da Sala



Figura 21: Espaço de Sensações



Figura 23: Prateleiras de Materiais



Figura 20: Jogos



Figura 19: Programa Incentivos

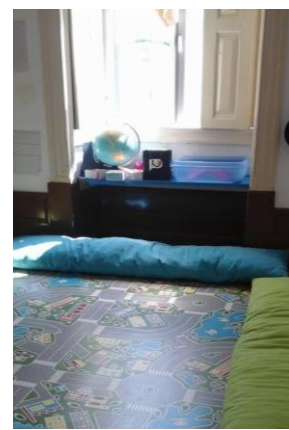


Figura 18: Espaço Reunião de Grupo



Figura 17: Espaço Computador



Figura 16: Espaço de Construções



Figura 15: Espaço de Biblioteca

Apêndice IV – Documentação Pedagógica do Projeto Peixes

Um dia, no quintal, descobrimos água nos pneus, que tinha ficado lá dentro quando choveu. Foi então que ficámos muito interessados em pescar lá coisas, com umas “pescas” (L.E.) que procurávamos no quintal. Pescámos muito “e estas coisas podem ser peixes, está cheio de folhas” (R.R.), “é um popotroto” (M.A.), “um tiburão (tubarão)” (Leonardo), “uma lampreia.. um salmão” (A.C.).

Durante muitos dias, sempre que chegávamos ao quintal perguntávamos aos colegas “vamos pescar peixinhos?” (Leonardo) e até tivemos algumas ideias sobre o que fazer com os peixes “Já seiii!! Vamos cozinhar.. Já tenho os paus para grelhar..” (M.J.), “Sopa com peixe, precisamos é de mais peixe” (M.A.). Estávamos mesmo interessados, mas..

M.A.: “Um dia estávamos a pescar no pneu”

R.R.: “Mas a água estava muito suja”

Encontrámos uma história, “O peixinho Dourado e o lápis mágico” e o Rodrigo teve uma ideia:

R.G.: “Usamos o lápis mágico no pneu e transformamos a água”

Tentámos com algumas palavras mágicas “pim, pam, pum e agora esta água vai ficar limpa”, mas..

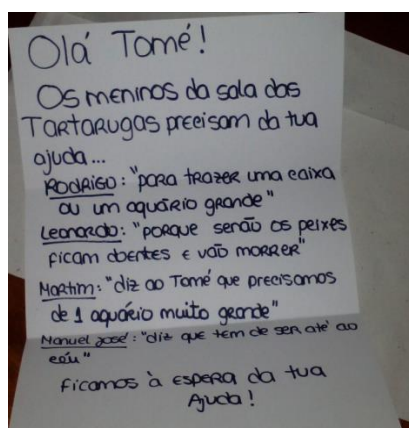
A.G.: “Ooohh não dá, está muito suja”

L.E.: “Secalhar precisamos do aquário da borboleta”

Fomos pensar, pensar em quem nos poderia ajudar a resolver este problema..

R.G.: “O Tomé traz caixas!!!”

Foi então que decidimos escrever uma carta ao Tomé a pedir ajuda.



O Tomé respondeu-nos e deixou-nos uma caixa com uma carta, pensámos logo que poderia ser..

L.E.: “Acho que são os peixinhos todos”

R.R.: “Um aquário”

M.G.: “Comida para os peixes”

Abrimos a caixa e..

A.C.: “São coisas que nós precisamos para os peixes”

M. J.: “Para pôr água nova para os peixes”

Mas na caixa estavam algumas coisas que não conhecíamos.

R.G.: “O que é isto? Cola Carvão?”

R.R.: “São imanes”

Experimentámos juntar os imanes mas..

R.R.: “Assim não dá.. e assim já dá” (alternando na junção dos pólos de dois imãs)

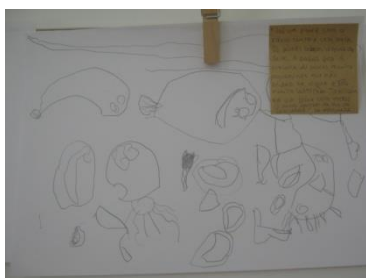
Com tudo o que tínhamos recebido do Tomé..

M.J.: “Decidimos fazer peixes”

Mas surgiu um novo problema... Como são os peixes? Desenhámos o esboço dos peixes como nós pensávamos que eram e depois construímos esses peixes com pasta de modelar...

R.R.: “É um peixe Balão e está no riacho, meti as barbatanas olha”

L.G.: “Estou a fazer o meu nemo com muitas espinhas, tem a língua de fora.. para ver se a água é boa”



Para percebermos como eram afinal os peixes pesquisámos em livros mas também fomos observar peixes.. Relembrámos o que achávamos sobre os peixes e compreendemos algumas coisas, é que haviam meninos a dizer que os peixes tinham quantas barbatanas?

R.G.: “Umaaaa, mas só que agora tem duas”



Descobrimos ainda que..

R.G.: “Ele tem uma proteção no corpo”

A.C.: “Ele também tem tripas”

M.G.: “Olha a *graganta* (*garganta*), tá aqui a *graganta* (*garganta*)”

L.G.: “Ele está morto, não vês? Quando ele sai do mar fica morto”

L.G.: “Isto é para proteger o olho, olha aqui, é tão fofinho parece gelatina”

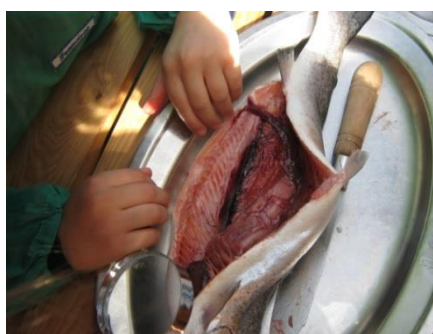
A.C.: “As escamas estão por todo o lado, são pequeninas”

R.G.: “Todos os peixes têm espinhaas!”

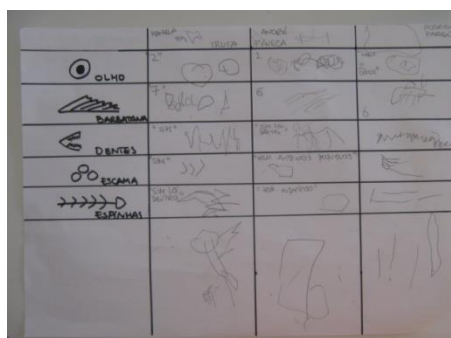
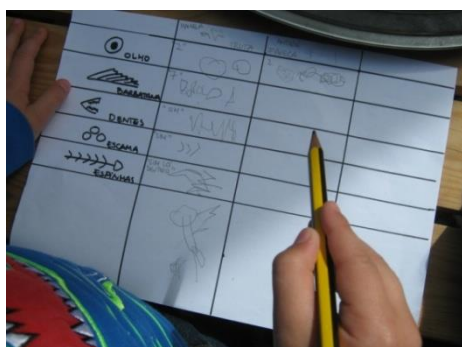
M.G.: “Olhaa, encontrei uma coisa, é sangue, é sangue!”

R.G.: “São *relgas* (guelras), são *relgas*(guelras)!!”

M.S.: “Eiii isto são dentes!”



Depois de observarmos os peixes com lupas desenhamos numa tabela de dupla entrada, algumas das características dos peixes observados, a quantidade de olhos, barbatanas, dentes, escamas e espinhas.



R.G.: “Mas onde é que vocês arranjam estes peixes?”

Foi assim que surgiu uma nova questão.. afinal que peixes são estes?

De volta ao pneu, percebemos que..

M.G.: “esta água está toda podre”

L.G.: “E eu uma vez vi aqui uma minhoca”

Então o Manuel J. teve uma ideia..

M.J.: “Eu acho que temos de tirar a água do pneu e meter aqui a bacia com água e peixes e espuma”

Mas o que é que fazemos com a água que está aqui dentro do pneu?

A.C.: “Tiramo-la, tiramo-la.. com um balde”

Começámos por encher a bacia com água..

R.G.: “Com um regador”

A.C.: “Já seiii, com a mangueira”



Depois de enchermos a bacia com água, o Martim lembrou-se..

M.G.: “E os peixes?”

L.E.: “Os do pneu?”

A.C.: “As rolhas!”

Fomos experimentar colocar as rolhas na bacia para ver o que acontecia, se realmente poderiam ser os nossos peixes, colocámos as rolhas de cortiça na água e..

R.G.: “Ficam ali em cima!”

M. (Sala Leões): “Ficam na superfície”

Gabriel (Sala Leões): “Flutua”



Mas o que é flutuar?

G. (Sala Leões): “É quando uma coisa não consegue ir para baixo de água como os barcos”

M.G.: “Nós pusíamos para baixo e voltava para cima”

Iniciámos então a construção dos peixes com as rolhas de cortiça que o Tomé nos tinha enviado e outros materiais..

Mas será que existem outras pessoas também a construir peixes como nós?



Enquanto isso, a água que colocámos na bacia ficou suja, porque..

M.A.: “Meteram lá porcarias”

Para resolver este problema, e avisar os colegas da situação tivemos várias ideias..

M.J.: “Eu já sei como fazer, subir à árvore e depois saltar para os assustar... podemos meter foguetes e depois o foguete explode e eles fogem e já não sujam a água”

R.G.: “Já sei, fazemos uma armadilha e depois fazemos.. precisamos de um barril, de umas botas e depois de uma coisa que assusta que eu já sei!!”

M.G.: “Mas não era preciso nada, é só uma rede e apanhar as coisas”

Como não conseguíamos resolver o problema com estas ideias, continuámos a pensar, e..

M.G.: “Os meninos dos peixes e do projeto do mosaico vão dizer que não se pode sujar a água.. Aos caracóis, aos leões e aos peixes.. Também podíamos fazer (cartaz) a dizer não pode sujar a água, não puser coisas sujas para não sujar a água”

Antes de avisarmos os colegas, retirámos a água do pneu..

A.C.: “Olha já sei, podemos tirar com um balde”

L.E.: “Apanha a águaaaaa!”

A.C.: “O balde não cabe.. é maior que o pneu”



Experimentámos retirar a água do pneu com uma garrafa..

M.G.: “Ehhh a água tão suja”

M.J.: “É pretaaaa!”

A.: “Tem muito lixo, baahh”



Depois de recolhermos a água, fomos analisar primeiro a olho nu e depois tentámos usar um microscópio..

R.G.: “Para ver melhor”

M.A.: “Ehh, tem uma baleia lá dentro”

L.E.: “É preta ou castanha (água).. são cobras”

A.C.: “Olha eu acho que são cobras, porque aquelas coisas são um bocadinho muito rápidas, por isso é que chamam-se cobras”

R.G.: “Eu acho melhor vermos com aquilo.. é um *metóscópio*(Microscópio)”

L.G.: “São lagartaaaaaassss..”

M.J.: “Sabes quando a água está limpa é branca, quando a água está suja é desta cor, é verde e preta e castanha”

R.G.: “Olha é assim, primeiro fiz a *rarrafa*(garrafa) e depois fiz os bichos que estão dentro da *rarrafa*(garrafa).. É uma lagarta, mas é uma lagarta diferente das outras, que quando nós tocamos ela enrola-se” (abana a garrafa)

M.A.: “Olhaaa olha estes que encolhem a cauda e depois esticam”



Ao observarmos a garrafa com a água do pneu, percebemos que aquela água estava suja e tinha micróbios, por isso é que devíamos ter muito cuidado ao pescar no pneu.. Mas o Manuel José disse que a água limpa é branca, será que é?(Observam garrafa com leite)

R.G.: “Olha eu sei porque é que vamos usar duas rarrafas (garrafas), sabes porquê? Porque uma está suja e a outra tem que tar cheia de água limpa!!”

O Rodrigo foi então à torneira da casa de banho e encheu uma garrafa com água.. ficámos com três garrafas, uma com água suja, uma com água branca e outra com água limpa, mas afinal a água da torneira, que nós bebemos é branca?

R.G.: “Afinal era parecida com branca mas eu não sei a cor dela”



Mas tem cor?

A.C.: “Não, só essas é que têm cor.. não, a água não tem cheiro!”

R.G.: “Ai tem tem!!”

M.G.: “Eu quero cheirar.. cheira a leite” (garrafa com leite)

Registámos as nossas observações numa tabela, o que sabíamos da água do pneu, da garrafa com água branca e da água limpa que vinha da torneira. Percebemos que a água do pneu estava muito suja e tinha micróbios que..

M.G.: “Primeiro vão para a nossa boca e engolimos e depois temos de lavar bem os dentes rápido e bochechar”

Era realmente um grande problema para a nossa saúde, por isso mesmo decidimos que para voltar a meter água na bacia precisávamos de avisar os colegas..

M.A.: “Para deixar a água limpinha”

Pois se não tivermos cuidado..

R.R.: “Ficamos doentes”

A.C.: “E dá febre!!”

Tivemos algumas ideias para avisar os colegas...

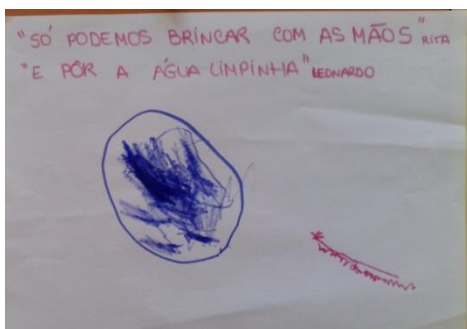
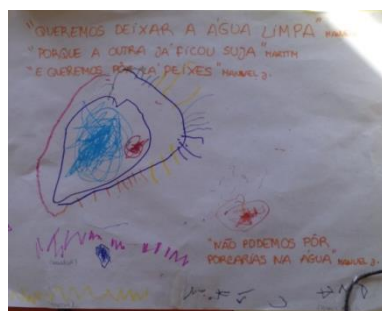
M.G.: “Levar lá uma bandeira com coisas sujas para avisar que não podem sujar a água”

M.A.: “Levar os peixes que tu compraste e o microscópio para ver os micróbios da água”

R.G.: “Levamos uma *rarrafa* (garrafa) com água e um papel a dizer para deixar a água limpinha”

L.E.: “Levamos a bacia, é uma *bio* (boa) idéia”

R.R.: “Escrevemos e fazemos um desenho da bacia”



Não nos esquecemos de terminar os peixes com as rolhas de cortiça, mas para isso descobrimos um artista que faz muitos animais em cerâmica, ovelhas, andorinhas, sapos, gatos e também peixes, como nós queríamos fazer..



L.G.: “Eu sei dizer, Rafael Bordallo Pinheiro.. esta é uma sardinha de olho”

A.C.: “Esta é uma sardinha de pente” (sardinha maria penteadeira)

L.G.: “E aquela é uma sardinha de piquenique” (sardinha à mesa)

A.C.: “Olha estes peixes são coloridos por isso alguns peixes não existem no mar nem no rio”



Eram peixes mesmo coloridos pois os artistas fizeram neles algumas pinturas da História de Portugal, existem 22 sardinhas destas, mas só uma é que foi feita pelo Rafael Bordallo Pinheiro, as outras 21 foram pintadas por outros artistas. Observámos a sardinha original e..



A.C.: “é feito de barro.. é de vidro”

M.S.: “Tem um buraco”

Mais inspirados, terminarmos os nossos peixes que flutuam na água, mas faltava fazer outra coisa..

M.G.: “Fazer as canas”

R.R.: “Com paus”

A.C.: “E lã”

L.R.: “E um ganchinho para agarrar”

R.R.: “Damos uma voltinha com a lã”

A.C.: “Metemos o imane para colar”

M.G.: “O imane do peixe agarra ao outro que está na cana de pesca”

R.G.: “Nós temos de pôr uma coisa na ponta da cana de pesca que os peixes gostem para depois eles comerem”

Construímos as canas de pesca mas..

R.R.: “a minha cana é maior”

R.G.: “ai não não, a minha é que é!!”

Colocámos as canas no chão ao lado as outras e..

L.G.: “Vou ver.. a minha é maior que a Beatriz.. olha é a da Rita (maior que a minha)”



Recebemos no nosso J.I uma surpresa, sardinhas e carapaus como as do Bordallo Pinheiro, mas por pintar e decidimos..

M.A.: “Eu vou fazer a Maria Penteadeira de outra cor”

M.S.: “Eu quero o do correio”

L.G.: “Eu vou fazer o de pente”



De volta ao nosso jogo dos peixes, não é que alguns meninos das outras salas também queriam jogar? Então decidimos que lhes tínhamos de ensinar..

L.G.: “A jogar o jogo”

M. J.: “Então podemos jogar e depois eles já sabem”

L.G.: “Só podem usar para pescar”

M.G.: “Não é para atirar ao ar”

L.E.: “Na água só podem estar peixes e sardinhas.. as sardinhas têm buracos para as pessoas agarrarem”

R.G.: “Deixar tudo completo”

M.G.: “Deixar tudo arrumadinho no seu sítio”

Num dia explicámos aos meninos das outras salas o que era aquilo..



L.G.: “Um jogo de peixes loucos, vamos lá pescá-los”

E porque é que tínhamos decidido construir aquele jogo..

L.E.: “Porque tava micóbrios (Micróbios)” (no pneu)

Os nossos colegas deram-nos uma ideia, para não perdermos os nossos peixes e as canas construímos uma caixa para guardar as canas de pesca e os peixes..



Depois de termos o nosso jogo terminado, houve meninos a trazerem algumas surpresas interessantes para o projeto dos peixes..

R.G.: “É uma cana de pesca, carregas nesse botão e olha eu vou ensinar”



L.G.: “É um livro que tem aqui o Bordallo Pinheiro.. e este livro muito pesadíssimo tem uns peixes muito artistas”



E com esta conversa sobre as surpresas percebemos que o pai da Lara conhecia muitos peixes verdadeiros..

L.G.: “Vê baleias e tubarões, no mar”

Será que poderia ajudar-nos a resolver um problema, de onde vieram afinal aqueles peixes que observámos? Decidimos pedir ajuda ao pai da Lara, para descobrirmos algumas coisas mais sobre peixes, queríamos saber se..

R.R.: “Os peixes têm mais barbatanas”

M.J.: “Os peixes têm mais espinhas”

M.A.: “Vê peixes verdadeiros”

L.G.: “O que é que ele sabe sobre peixes, se ele sabe alguma coisa sobre um peixe roxo verdadeiro e um peixe balão se tem veneno”

R.G.: “Vê tubarões e se ele come sardinhas e peixes e também salmão”

M.A.: “Ele alguma vez encontrou peixes que picam e doi”

B.: “Eles (peixes) nadam?”

M.S.: “Os peixes estavam a mergulhar?”

L.G.: “Os peixes têm bolinhas na boca?”

R.R.: “São do rio ou do mar”

M.G.: “Vê tubarões martelo”

Quando o pai da Lara chegou conversou connosco sobre o que fazia debaixo do mar, porque para mergulhar precisava de um fato próprio e de uma botija de ar para poder respirar.. Sabia tanto sobre o fundo do mar que lhe perguntámos as coisas que nos faltava descobrir, foi então que ele nos mostrou alguns peixes que tinha fotografado..



R.G.: “Já sei o nome dele, é o peixe às riscas”

A.C.: “É como a zebra” (peixe zebra)

R.G.: “Ahh este está na água!!” (peixe castanheta)

L.E.: “Tem laranja”

M.S.: “Amarela”

A.C.: “E roxo!!” (peixe judia)

Conhecemos um peixe tubarão baleia, que era conhecido por não ter dentes, era tão grande, maior que a sala das tartarugas. Descobrimos que nem todos os peixe têm dentes! Vimos um peixe que pensávamos ser uma..

R.G.: “Uma garouta?”

Mas afinal, era uma garoupa.. Continuámos a observar as fotografias e eis que encontramos um peixe que nós também já conhecíamos..

M.S.: “É um peixe balão... é (venenoso) porque tem muitos picos”



Mas os picos do peixe balão não deitam veneno, picam mas são como as dos ouriços. Vimos ainda a fotografia de outro peixe muito conhecido, e também dos seus amigos..

A.C.: “É um peixe palhaço”

M.S.: “É o Nemo”

A.C.: “Este é o peixe amarelo e azul”



E as Tartarugas, que não são peixes mas também se encontram no fundo do mar quando mergulhamos.. Observámos outro peixe que pensávamos ser..

M.S.: “... um barco”

Ainda confundimos com uma raia, mas era mesmo uma manta, isto porque..

J.P.: “é muito grande, é o peixe que leva os outros peixes para a escola”



Descobrimos onde estava o peixe palhaço..

L.G.: “está dentro da casa do nemo.. as anémonas”



Observámos um peixe que..

M.S.: “uauu, tem dentes”

Chamava-se barracuda, tinha uns dentes muito afiados em forma de triângulo e até parecia..

L.E.: “um tiburão(tubarão)”



Depois de descobrirmos tantos peixes, foi o momento de desafiar o pai da Lara, mostrámos algumas imagens..

L.G.: “São de peixes, abrimos.. cortámos”

Eram as fotografias dos peixes que nós observámos à algum tempo, mas não sabíamos que peixes eram. Mas será que ele nos conseguia ajudar? Foi então que lhe pedimos ajuda..

L.E.: “Observaaar...”



Mostrámos um peixe pequenino que andava no mar, era uma fane..

R.G.: “Farinha!!” (Faneca)

O maior de todos era um Pargo e..

A.C.: “É de rio”

Havia outro de rio, uma Truta. E foi assim que esclarecemos algumas coisas sobre peixes, existem peixes de rio mas também de mar, de várias cores e tamanhos, com e sem dentes mas todos eles vivem dentro de água.

Ainda com muito a descobrir, ficámos com uma grande vontade de continuar este projeto e todos os dias surgem algumas questões “Vamos fazer coisas do projeto dos peixes!!” (Leonardo), “Podíamos fazer os barcos que pescam peixes..” (André), mas será que existem mesmo barcos que pescam peixes?! Sendo o bem-estar e o interesse a base para o envolvimento e consequentemente desenvolvimento, através deste projeto ainda existe muito mais para explorar e desenvolver nas crianças. Pois há uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total, e por isso mesmo, será sempre um desafio constante acompanhar este projeto. Deverão apenas ser criadas condições para suportar todo o processo, pelo que a procura por indicadores de bem-estar emocional e implicação serão constantes e fundamentais a fim de guiar a intervenção educativa.

Apêndice V – Rede de Tópicos do Projeto Peixes



Figura 26: Rede de Tópicos do Projeto Peixes

Projeto: PEIXES		
Quem está no projeto?	Como começou?	O que queremos descobrir?
- Rodrigo	"Um dia estávamos a pescar no praia." (M. Maria)	• Será que todos os peixes têm espinhas?
- Martim	"Mas a água estava muito suja." (Rita)	• Para que serve a boca dos peixes?
- Leonardo	"Pedimos ajuda ao Tomé" (Martim)	• Quantas barbatanas têm os peixes?
- Rita	"Porque tivemos um problema" (M. Maria)	• Onde vivem os peixes?
- Manuel J.	"O Tomé trouxe uma calça." (Martim)	• Como se chamam os peixes?
- Manuel S.	"Tinha uma bolsa, muitas coisas e fios de lã" (Rodrigo)	• De que cor são?
- Maria Manuela	"Paus"	
- Beatriz	"Iman" (Martim)	
- André	"Uma lancia" (M. J.)	
- Lara G.	"Decidimos fazer peixes." (M. José)	
	Um novo problema...	
	Como são os peixes?	

Figura 25: Grelha de Projeto

Apêndice VI – Evidências da Avaliação e Divulgação do Projeto Peixes



Figura 32: Evidência de Elaboração de Convite



Figura 31: Evidência de Exposição



Figura 29: Evidência de Envolvimento na Exposição



Figura 30: Evidência de Labirinto

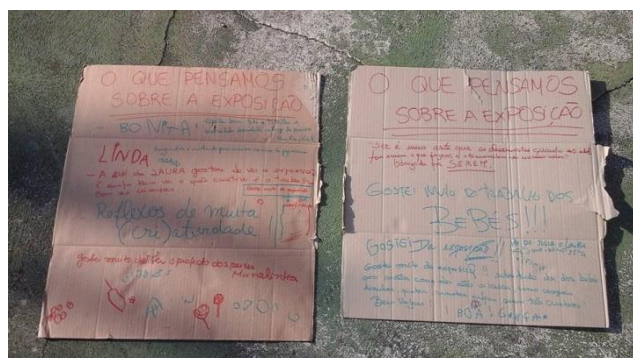


Figura 27: Evidência de Avaliação Pais/Familiares



Figura 28: Evidência de Divulgação

Apêndice VII – Espaço da Sala 1.º CEB

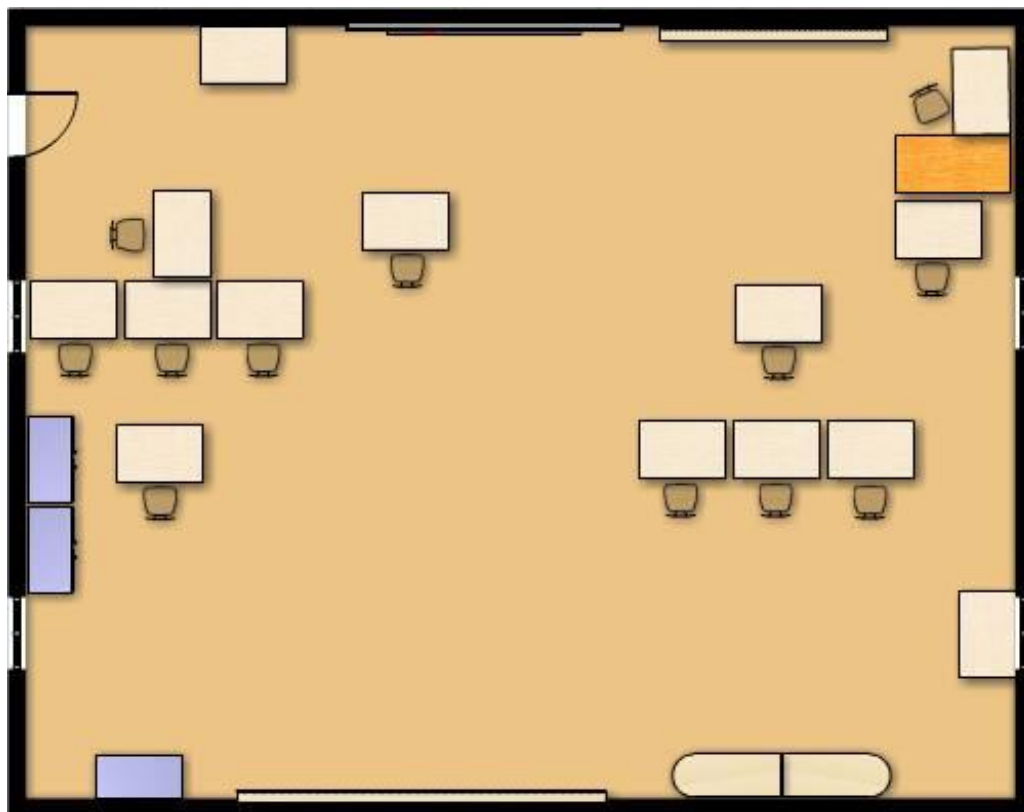


Figura 33: Planta da Sala de Aulas



Figura 34: Sala de Aula

Apêndice VIII – Exemplo de Planificação 1.º CEB

Agrupamento de Escolas


 GOVERNO DE
PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Planificação Semanal (30.11 a 2.12.2015)

Tema: CINEMA

Data: 30.11.2015 – Segunda-feira

2.º/3.º anos – Turma 2

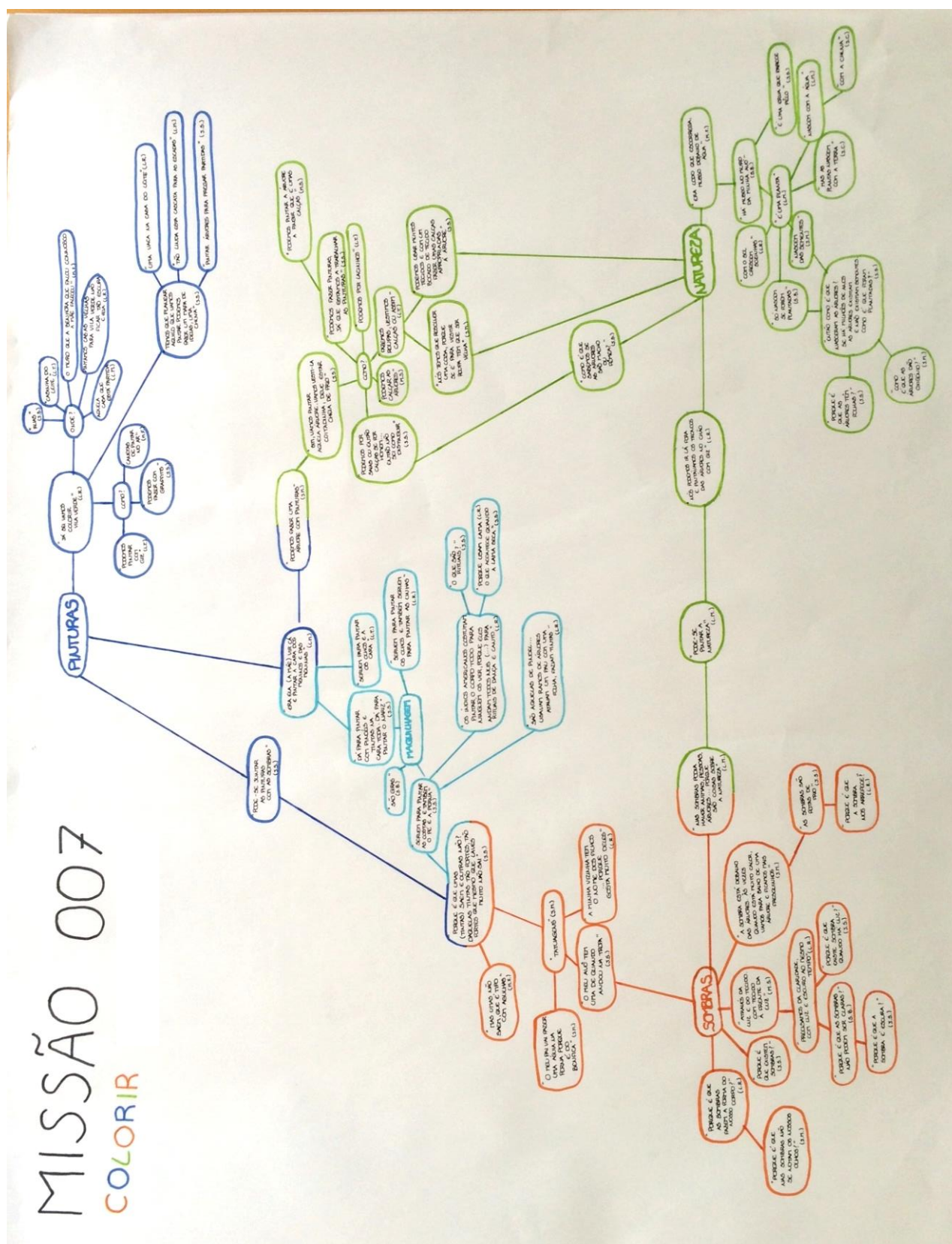
Horário	Áreas de Conteúdo	Bloco/Tema/Do minios/ Subdomínio	Objetivos/ Metas Curriculares/ Descritores de Desempenho		Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9.00-11.30	Português	Oralidade	2º ano	3º ano	Conversa sobre o fim de semana.	Panfleto do evento	<u>Observação Direta</u> Manifesta interesse em participar na conversa; Respeita e ouve a partilha dos colegas; Fala de forma audível; Utiliza vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. <u>Questionário Oral</u> 2º ano Identifica nomes, verbos e adjetivos; Distingue nomes e adjetivos no singular e no plural;
			3. Produzir um discurso oral com correção 1. Falar de forma audível. 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. 4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor 1. Responder adequadamente a perguntas. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 4. Recontar e contar.	2. Produzir um discurso oral com correção 1. Usar palavras com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas. 3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar.	Exploração do flyer/panfleto do evento “Caminhos do Cinema Português” -revisão do texto com características informativas. Trabalho em grande grupo: pesquisa de notícias sobre o festival “Caminhos do Cinema Português” -análise de uma das notícias pesquisadas; -exploração gramatical das notícias encontradas: 2º ano -exploração oral de alguns nomes, adjetivos e verbos presentes nas notícias; -distinção do singular e plural das palavras.	Computador Jornal Diário das Beiras Exerto do filme de Charlie Chaplin Projetor Material de escrita Caderno diário	
		Leitura e Escrita	8. Ler textos diversos 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada. 9. Apropriar-se de novos vocábulos 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo. 10. Organizar a informação de um texto lido 3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto. 13. Elaborar e aprofundar conhecimentos 2. Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida.	6. Ler textos diversos 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada. 7. Apropriar-se de novos vocábulos 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo. 8. Organizar os conhecimentos do texto 2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. 4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. 11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos 2. Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo. 14. Planificar a escrita de textos	3º ano -exploração de alguns dos nomes, verbos e adjetivos presentes nas notícias; -distinção de palavras graves, agudas e esdrúxulas; -distinção do singular e plural das palavras; -distinção dos diferentes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. -exploração de algumas palavras da mesma família. Visualização de um exerto do filme de Charlie Chaplin: -exercício de escrita criativa: produção escrita de um texto que dê continuidade à ação que foi interrompida pela pausa do filme; -correção e apresentação à turma dos textos produzidos.		3º ano Classifica palavras quanto à posição da sílaba tónica; Distingue nomes próprios de nomes comuns; Identifica as três conjugações verbais; Forma o plural de nomes e adjetivos terminados em -ão; Distingue frases declarativas, exclamativas e interrogativas; Reconhece palavras que pertencem à mesma família. <u>Revisão dos textos escritos</u> Verificação das dificuldades de escrita para correção das mesmas.

		Iniciação à Educação Literária	<p>17. Planificar a escrita de textos 1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>18. Redigir corretamente 1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. 2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais. 3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes. 4. Cuidar da apresentação final do texto.</p> <p>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos 5. Escrever pequenos textos (em prosa) por proposta do professor ou por iniciativa própria.</p>	<p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>15. Redigir corretamente 1. Utilizar caligrafia legível. 2. Respeitar as regras de ortografia. 3. Usar vocabulário adequado.</p> <p>20. Rever textos escritos 3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.</p> <p>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos 4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p>		<p><u>Apresentação à turma dos textos produzidos</u> Lê, em voz alta, com articulação e entoação corretas.</p>
		Gramática	<p>Revisão de conteúdos do 1.º ano</p> <p>21. Descobrir regularidades no funcionamento da língua 2. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s ao singular), incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns.</p> <p>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua 1. Identificar nomes. 3. Identificar verbos. 4. Identificar adjetivos.</p>	<p>26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português 3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p> <p>27. Conhecer propriedades das palavras 1. Identificar nomes próprios e comuns. 2. Identificar as três conjugações verbais. 9. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em –ão.</p> <p>28. Analisar e estruturar unidades sintáticas 1. Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa.</p> <p>29. Compreender processos de formação de organização do léxico 4. Reconhecer palavras que pertencem à mesma família.</p>		
11.30-12.30	Expressão Musical	Jogos de Exploração	<p>Voz Cantar canções</p> <p>Corpo Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento) e intensidade (forte, fraco)</p>	<p>Visualização do exerto do filme onde se ouve a música “Aldeia da Roupa Branca” interpretada pela Beatriz Costa: -exploração da letra da música, frase a frase, através da criação de uma</p>	<p>Música “Aldeia da Roupa Branca” interpretada</p>	<p><u>Observação Direta</u> Empenho nas atividades.</p>

		Experimentação, desenvolvimento e criação musical	Expressão e criação musical Utilizar diferentes maneiras de produzir sons com a voz/objetos/ percussão corporal. Organizar sequências de movimentos para sequências sonoras.	película de filme com palavras e imagens; -exploração do andamento da música; -construção da paisagem sonora de um lavadouro; -criação de uma coreografia para o refrão da música.	pela Beatriz Costa Computador Material da sala de aula Material de desperdício	
14.00-16.00	Matemática	Geometria e Medida Localização e orientação no espaço	1.Situar-se e situar objetos no espaço 1.Identificar dois segmentos de reta numa grelha quadriculada como paralelos se for possível descrever um itinerário que começa por percorrer um dos segmentos, acaba percorrendo outro e contém um número par de quartos de volta. 2.Identificar duas direções relativamente a um observador como perpendiculares quando puderem ser ligadas por um quarto de volta. 3.Reconhecer e representar segmentos de reta perpendiculares e paralelos em situações variadas. 4.Reconhecer a perpendicularidade entre	Conversa sobre a visita ao TAGV para assistir ao festival “Caminhos do Cinema Português”: -Google Maps: vista do mapa da cidade de Coimbra (descobrir o TAGV no mapa); -Google Maps: vista do mapa da União de Freguesias de Lamarosa e São Martinho de Avore (descobrir a escola). Exploração de um mapa A3 da União de Freguesias de Lamarosa e São Martinho de Avore: descoberta dos locais visitados no dia 24 de novembro, em articulação com o conteúdo de estudo do meio “O passado do meio local”. Exercícios de revisão e consolidação: <u>2º ano</u> -realização da “planta” da capela;	Mapa da aldeia impresso a A3 Computador Projetor Papel cenário Material de escrita Caderno diário Ficha de trabalho	Observação Direta Empenho nas atividades. <u>Ficha de Trabalho</u> <u>2º ano</u> Utiliza corretamente os números ordinais até «vigésimo»; Reconhece a paridade de um número através do algarismo das unidades; Distingue números pares de números ímpares; Adiciona dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a
		Números Naturais	1.Conhecer os números ordinais 1.Utilizar corretamente os numerais ordinais até «vigésimo». 3.Reconhecer a paridade 1.Distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos. 3.Reconhecer a alternância dos números pares e ímpares na ordem natural e a paridade de um número através do algarismo das unidades.	duas direções quando uma é vertical e outra horizontal. -exercícios de contagem progressiva e regressiva; -problemas de dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar; -números pares e ímpares. <u>3º ano</u> -distinção, no mapa projetado, de segmentos de reta paralelos e perpendiculares; -sopa de letras.		representação vertical do cálculo; Subtrai dois números naturais até 250, privilegiando a representação vertical do cálculo; Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar. <u>Questionário Oral</u> <u>3º ano</u> Lê mapas; Reconhece e representa segmentos de reta perpendiculares e paralelos em situações variadas.
		Números e Operações Adição e Subtração	5. Adicionar e subtrair números naturais 4. Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.			

		Sequências e Regularidades	<p>5. Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.</p> <p>6. Resolver problemas</p> <p>1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.</p> <p>12. Resolver problemas</p> <p>1. Resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação.</p>				
--	--	----------------------------	---	--	--	--	--

Apêndice IX – Rede de Tópicos do Projeto “Missão 007: Colorir -----”



Apêndice X – Síntese de Documentação Pedagógica dos Projetos 1.º CEB

Um novo ano começou e novos projetos surgiram. Do interesse por maquilhagem surgiu o projeto das “Pinturas”, que se aliou aos dois projetos já existentes, das sombras e natureza. E como por vezes escolher um só projeto se torna difícil, fomos desafiadas pelos nossos meninos, em tempo recorde, a “pintar a natureza” (L.M.) e a colorir todas as sombras de -----, para que esta não ficasse, nos dias de Inverno, “tão escura e feia.” (L.T.)

Começámos por perceber que atividades podíamos todos fazer.

L.R.: “Gostava de pintar a cara dos meninos.”

L.M.: “A minha mãe pode vir cá pintar a cara dos meninos.”

D.N.: “Ela faz pinturas na cara toda.”

L.M.: “Ela (mãe) tem uma revista e nós procuramos para pintar as caras ou pedimos para ela fazer aqui uma coisa, um gato ou assim e ela faz.”

J.C.: “Sim, pinturas faciais.”



J.R.: “Até podemos fazer com as pinturas uma árvore.”

S.B.: “E podemos pintar as costas e também o pé e a perna.”

M.F.: “E o cabelo.”

L.R.: “Eu pesquisei no computador e há pessoas que andam todas nuas e pintam o corpo todo.”

J.R.: “Fazemos uma árvore com pinturas e depois noutro dia fazemos as caras.”

L.R.: “Eu posso fazer uma flor, ponho aqui verde (folha de papel) e faço assim uma flor.”

J.S.: “Também dá para pintar uma saia na árvore. E depois um soutien, e depois um umbigo. Aquela. Pegávamos nas pinturas e pintávamos de outra maneira.”

J.R.: “Já trouxe as pinturas para pintar a árvore.”

J.S.: “Sim, vamos pintar aquela árvore. Vamos vesti-la coitadinha, deve estar cheia de frio.”



J.C.: “Podemos pintar as folhas para as perucas e saias.”

L.R.: “Nós podíamos fazer assim coisinhas para elas não terem frio.”

M.S.: “Podíamos fazer desenhos do inverno nas árvores.”

L.T.: “Podemos pintar com giz.”

L.R.: “Pois é, nós podemos ir lá para fora e pintávamos os troncos das árvores no chão com giz.”

J.S.: “Pode-se juntar as pinturas com as sombras.”

L.R.: “E podem pintar sombras.”

J.S.: “Faz-se uma sombra e depois a sombra bate no papel e depois nós fazemos o desenho.”

L.R.: “E fazemos a imagem de algum animal ou assim.”

L.M.: “Pintámos as sombras de preto.”

D.N.: “De amarelo, de cor-de-rosa, de outras cores.”

L.M.: “Nas sombras podia haver animais, pessoas, árvores, porque são coisas da natureza.”

S.B.: “Podíamos trazer uma árvore.”

L.M.: “Também não exageres. Podemos fazer na rua com a luz.”



J.R.: “Podemos fazer plantas com as pinturas.”

L.M.: “E pode-se pintar a natureza.”

Depois de tantas ideias, construímos um “mapa de ideias” (J.S.) e decidimos o que fazer, mas já depois do nosso mapa pronto, outra ideia surgiu e era mais uma que não podíamos deixar escapar.

L.R.: “Já sei, vamos colorir -----.”

M.F.: “Podemos pintar com canetas de pintar no ar.”

“E o que é que podemos pintar?”

M.F.: “Casas velhas.”

L.T.: “A capela.”

L.R.: “Pintámos casas velhas para Vila Verde não ficar tão escura e feia. Podemos pintar uma coisa na Associação, eu peço ao meu tio.”

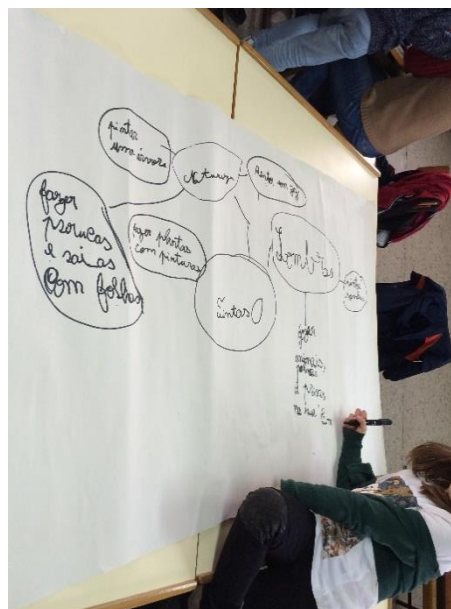
L.T.: “A casinha do leite.”

J.S.: “As ruas.”

M.F.: “Temos de pedir autorização às senhoras.”

J.R.: “Podemos pintar árvores e flores.”

L.T.: “A nossa aldeia até se chama -----.”



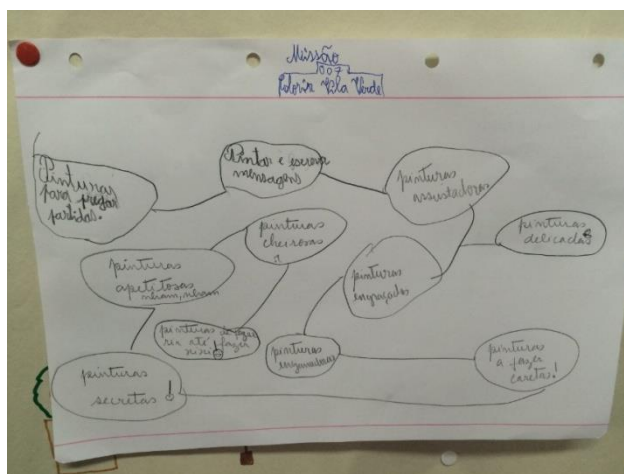
D.N.: “Temos de saber o que é que vamos pintar.”

J.S.: “Temos que planear aquilo que vamos pintar. Podemos fazer um mapa de ideias, uma chuva. É uma sugestão, um conselho.”

E assim começou a nossa “missão 007: Colorir -----” (Júlia).

J.S.: “Eu escrevi assim: missão 007: Colorir -----.”

L.M.: “Tem onze ideias.”



J.S.: “Estas são as pinturas que podíamos fazer nas paredes das casas velhas, na casinha do leite e noutros sítios que escolhemos.”

L.R.: “Eu fiz uma pintura malcheirosa porque a vaca cheira mal.”

J.S.: “Eu fiz pinturas enganadoras, porque eles vão pensar que está ali madeira e não está.”

L.T.: “Eu fiz um mar apetitoso.”

E esta pintura de quem é? Então esta pintura não é cheirosa, com tantas flores?”

S.B.: “Não, são ervas daninhas.”

J.S.: “Pinturas delicadas.”

L.R.: “O que é isso?”

J.S.: “É uma pintura com muito cuidado.”



L.T.: “Eu fiz a minha sombra muito delicada.”

J.S.: “Pinturas secretas.”

L.M.: “Eu fiz, mas não se vê.”

“E qual será a história que nos contam estas pinturas?”

L.T.: “Há um ano atrás...”

L.M.: “Nós devíamos ter prestado atenção quando a senhora disse quando é que a outra senhora da casa morreu.”

J.S.: “Há cinco anos atrás...”

“O que é que aconteceu?”

L.T.: “A árvore vestiu-se e foi passear.”

J.S.: “Há cinco anos atrás havia um mar (aponta para o desenho que tem uma cascata) que tinha vida e como não sabia por onde ir e então foi dar um passeio.”

L.R.: “Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz.”

“E de onde é que vem essa vaquinha Laura R.?”

L.R.: “Vem dali (aponta para o seu desenho).”

“E de onde vem o mar Júlia?”

J.S.: “Vem da cascata.”

“E de onde vem a tua árvore?”

L.T.: “Dali (aponta para o desenho).”

“Então e como é que fazemos?”

J.S.: “Podemos utilizar todos.”

“Então como é que começamos. Há cinco anos atrás...”

L.R.: “Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz...”

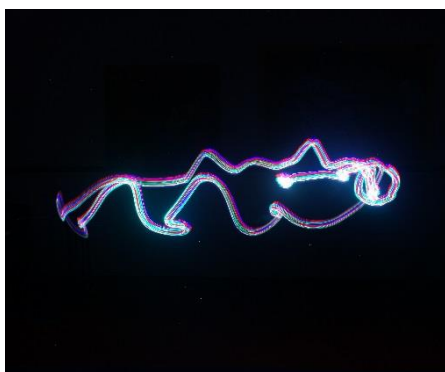
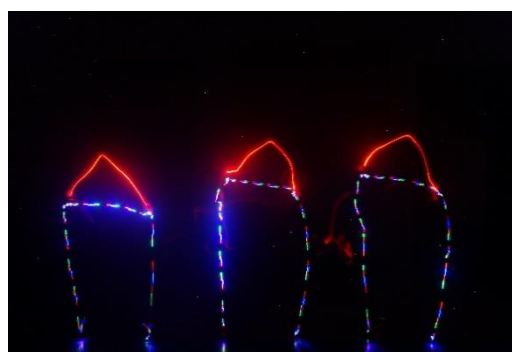
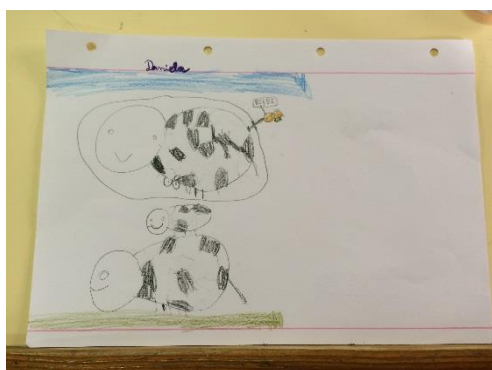


A HISTÓRIA DA VACA SEREIA

Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz um vitelo que nasceu no mar. Ele tinha guelras, duas patas e um cauda de sereia. Era uma vaca sereia, tinha os olhos de lado para ver melhor. Certo dia, a vaca sereia encontrou uma árvore que dormia descansadinha ao sol, mas de repente o sol desapareceu e um grande pesadelo começou...

As duas amigas corriam os campos dos céus de -----, quando a vaca sereia se apercebeu que não tinha asas. Comeu uma pastilha de ar e transformou-se num balão. Passou uma abelha que sem querer furou o balão e a vaca sereia caiu no colo do boi Sidónio.

E claro, ilustramos a nossa história, primeiro com lápis e papel e depois com uma técnica de outro planeta: light painting.



E finalmente, depois de muitos dias de chuva, conseguimos trazer a nossa história para a rua e com ela colorir todas as casas velhas de -----.



No entanto, apercebemo-nos de que todas as pinturas feitas tornaram-se um grande mistério para “as gentes de -----” (J.R.) e achamos que a nossa história deveria ser divulgada.

L.M.: “Pintávamos mais coisas.”

J.S.: “Dávamos dinheiro a um palhaço para contar a história com gestos e sombras e contar palhaçadas.”

J.R.: “Podemos fazer uma história e ir contar à gente toda de -----.”

J.S.: “Podemos ir numa camioneta e dizer com um holofote (altifalante): estas pinturas são da história da vaca sereia.”

E por isso é que hoje aqui estamos, para vos contar a história da vaca sereia que nasceu no mar, mas que agora vive em -----.

Apêndice X – Atividades dos Projetos 1.º CEB

Atividades de Episódio – Filme de Natal

No dia 1 de dezembro de 2015, os alunos da EB de ----- viajaram até ao Teatro Académico de Gil Vicente para assistir à sessão dos Caminhos Juniores, inserida no festival de cinema “Caminhos do Cinema Português”.

O interesse suscitados pelo visionamento das curtas de animação levou a que se considerasse o lançamento de um projeto sobre o tema. A provocação foi levada a cabo através de uma caixa de materiais sugestivos de tal atividade. Houve uma das crianças que sugeriu a criação de um filme para a festa de natal e iniciou-se a planificação deste episódio.

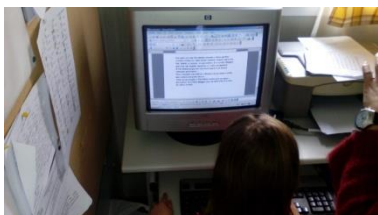

a) Sessão 1: Construção do guião (02.12.2015)

Pretendia-se promover a consulta de várias fontes como forma de pesquisa para a realização de um filme de Natal. Desta forma promover-se-ia a tomada de conhecimento dos procedimentos, das tarefas a realizar e da sua distribuição pelos diferentes elementos do grupo.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none">✓ Procura de informação na internet, sobre as várias fases de construção de um filme;✓ Organização e registo das ideias relacionadas com o tema pesquisado;✓ Enumeração das ideias-chave a incluir na construção da história;✓ Construção dos convites para a festa de Natal.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Computador Livro: “O Pai Natal Não Existe”; “Teatros de Natal”; Material de escrita	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	

Descrição da Atividade

Em primeiro lugar iniciou-se uma conversa sobre o tema, de forma a perceber o que sabiam os alunos, o que pretendiam saber e como o poderiam fazer. Posteriormente os alunos foram divididos por centros de interesse. Um grupo pesquisou no computador sobre “como fazer um filme”, outro consultou livros sobre o Natal como inspiração para a construção da história e outro ainda dedicou-se à construção dos convites para a festa de Natal da escola, onde seria apresentado o filme



Verificámos que...

“Nós no cinema vimos um filme...e tinha bonecos desenhados...então era um filme, e nós podíamos fazer um filme na festa de Natal, só que sobre o Natal”(L.R.); “Um era o Pai Natal, os outros os duendes, depois outros as renas, outro as crianças à volta da árvore de Natal”(L.R.); “Eu tenho uma ideia. A minha ideia era: alguém era uma ovelha e alguém era o Pai Natal...”(L.T.); “Temos que ter uma ideia, planejar a história, definir o título e as falas que os actores vão ter e que actores.” (D.N.); “Começa o projeto, procurar os materiais, escrever as falas, pensar nas cenas, nos cenários...façam os figurinos...”(L.M.); “Gravar as cenas” (S. B.); E depois editar o filme” (L.R.).

b) Sessão 2: Continuação da sessão anterior (07.02.2015)

Esta sessão pretendia concluir os trabalhos iniciados na sessão anterior e dividir o grupo, consoante os seus interesses, pelas respectivas funções a desempenhar na realização do filme.

Propósito da Atividade

- ✓ Distribuição das personagens;
- ✓ Preparação para as filmagens;
- ✓ Conclusão dos convites.

Recursos**Recursos Materiais**

Material de escrita
Cotonetes
Ráfia
“Película”

Recursos Humanos

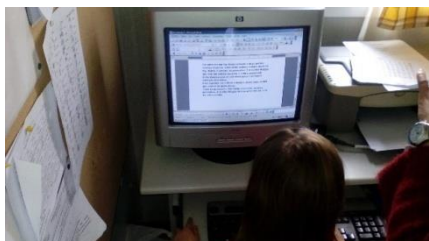
11 alunos (2.º e 3.º anos)
4 professores

Espaço

Sala de aula



Descrição da Atividade

A sessão teve início com uma conversa sobre as tarefas a realizar. Assim que começaram a surgir as ideias, os alunos dividiram-se naturalmente: atores; definição de personagens; realizador; cenógrafos; adereços; conclusão do guião e convite.

Verificámos que...




c) Sessão 3: Cenários e adereços (09.12.2015)

Prevvia-se que os alunos preparassem os seus adereços e eventuais cenários para o filme de Natal. Interessava provocar os alunos quanto ao local das filmagens, uma vez que se pretendia envolver a comunidade nesta realização. Para além desta, outra provocação surgiria: a necessidade de definição de um espaço para a execução e arrumação dos materiais: o atelier!

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Procura de informação na internet sobre as várias personagens do filme;✓ Organização e registo das ideias relacionadas com as pesquisas realizadas;✓ Construção dos cenários e adereços.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Cartão Cartolinas Lã Tesouras X-acto Cola Computador Facas	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade <p>Iniciou-se a sessão com uma conversa sobre o local das filmagens, com a sugestão por parte das estagiárias, de se realizar nas ruas de ----- . A ideia foi aceite e os alunos definiram os locais específicos de gravação (capela, casa velha, lavadouro). De seguida distribuíram-se os materiais para a confecção dos adereços. Alguns alunos sentiram necessidade de pesquisar sobre as suas personagens, utilizando o computador da escola. E onde guardaremos os materiais que trouxemos? Em conversa, os alunos decidiram transformar o hall de entrada da sala da D. Rosa em atelier.</p>		
<div></div> <div></div>		
Verificámos que... <p>“Não sei qual é a cor do Rei Mago...Posso pesquisar no teu computador?” (J.C.); “Tem que ter um chapéu com uma pena na cabeça, tem que ter uma coroa, um presente na mão e uma fato vermelho” (J.C.); “Sei lá, cornos...” (L.M.); “Olha, faço redondinho e depois vai-se dar sempre redondinho para ficar uma ovelhinha branca. Depois vou fazer assim uma bolinha, cheiiiiiii e já acabou.” (S.B.)</p>		

d) Sessão 4: Filmagens (11.12.2015)

Tal como indicavam as pesquisas levadas a cabo pelo grupo, as filmagens eram parte integrante deste projeto. Assim sendo, pretendia-se que os alunos se deslocassem aos locais previamente definidos pelos alunos, para efectuar as filmagens.

Propósito da Atividade ✓ Operacionalização das filmagens.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ruas de -----
Câmara fotográfica Câmara de filmar Adereços Guião do filme	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade Após a reunião de todo o material necessário, o grupo dirigiu-se aos locais de filmagem para dar início às gravações. Antes de cada gravação realizaram-se pequenos ensaios com os alunos envolvidos em cada cena. As filmagens foram levadas a cabo por um elemento da equipa educativa e por um dos alunos.		
<div></div> <div></div>		
Verificámos que... “Oh pá, a sério L.? A sério que estás a filmar-me?” (J.C.);		
<div></div>		

e) Sessão 5: Sessão de Cinema (17.12.2015)

Com a última fase do nosso projeto “Filme de Natal”, pretendia-se divulgar à comunidade escolar, pais e outros habitantes locais, o que os alunos tinham desenvolvido durante este projeto.

Propósito da Atividade ✓ Divulgação da curta metragem realizada.		
Recursos		Espaço Pavilhão da ADCVV
Recursos Materiais	Recursos Humanos	
Vídeoprojetor Tela Mesa de som Computador	Comunidade escolar Pais Habitantes locais	
Descrição da Atividade Na véspera da festa, os alunos visionaram a montagem final do filme a fim de conhecerem o produto final do seu trabalho, bem como darem autorização de que o mesmo fosse divulgado na festa de Natal da escola. No dia 17 de dezembro, o filme foi visionado pelos presentes.		
Verificámos que... Os pais mostraram-se satisfeitos com o que viram não só por ser um trabalho dos filhos mas também por ter sido uma atividade diferente. “Depois se puderem passar o filme, gostaria muito de ficar com ele.” (mãe).		

Atividades de Projeto - “Missão 007: Colorir...”**Área da Natureza****a) NO CAMPO COM A M^a JOÃO (20.01.2016)**


Com o intuito de responder às questões levantadas pelos alunos durante a planificação das atividades do projeto, bem como trabalhar as metas de estudo do meio proposta na planificação mensal, convidou-se uma bióloga para guiar uma visita com os alunos aos prados e matas de


Propósito da Atividade ✓ Observação de algumas das plantas mais comuns existentes no ambiente próximo; ✓ Reconhecimento dos diferentes ambientes onde vivem as plantas; ✓ Reconhecimento das partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); ✓ Classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis; ✓ Reconhecimento da utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...).
--

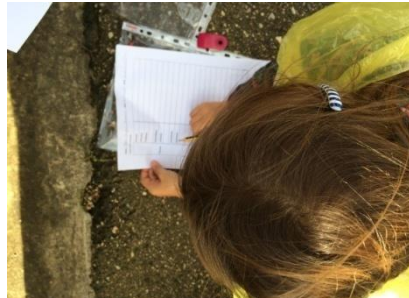
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Prados e matas de -----
Tabela de registo Material de escrita Galochas Impermiáveis	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 bióloga especialista em botânica	

Descrição da Atividade

Antes da saída de campo, decorreu uma conversa entre a bióloga especialista em botânica e as crianças da turma, onde tiveram oportunidade de colocar todas as questões que tinham surgido. Seguidamente, os alunos preparam-se para a saída levando consigo uma tabela de registo. Durante a visita, puderam observar diferentes espécies em vários estados de desenvolvimento.







Verificamos que...

As plantas são seres vivos como nós, “porque nascem, vivem e morrem.” (M.F.) “Não, crescem, alimentam-se e morrem.” (L.M.) Para viver, precisam de água, terra, ar e luz.

Têm diferentes tamanhos e podem ser espontâneas (nascem nos campos) ou cultivadas pelo Homem.

Uma planta é formada por raiz, caule, folhas, flor e frutos. A raiz prende a planta à terra. É através dela que esta se alimenta. “Como é que a água entra na árvore?” “Pelas raízes...são as veias das plantas” (J.M.)

O caule transporta os alimentos da raiz a todas as partes da planta. “É tipo um elevador.” (J.S.) É o caule que sustenta as folhas, flores e frutos.

A folha é responsável pela respiração e pela transpiração da planta e é também aquela que produz o seu alimento, libertando oxigénio. A flor permite a reprodução da planta, depois de fecundada dá origem ao fruto. “Como é que sabemos se é macho ou fêmea?” (J.S.) As flores fêmeas têm ovário e as flores macho têm estames.

O fruto tem no seu interior a semente que vai dar origem a uma nova planta.

Vimos ainda plantas com folhas e sem folhas e explorámos a sua utilidade (alimentos, medicamentos, perfumes, fibras para tecidos, mobiliário, etc...)

“No campo encontramos árvores com folhas (plantas de folhas persistente) e outras sem folhas (plantas de folha caduca)” (J.S.)

“E que árvore é aquela que está ali toda nua?” “É macho...é uma pereira” (J.S.)

“Esta é o alecrim” (M.F.) “É para cheirar” (L.T.)

“É o louro...para temperar.” (M.F.)

“Ahhh...ahhh já sei já sei, é aquela coisa com que se faz as rolhas.” (J.S.)

b) O HERBÁRIO LÁ DA ESCOLA (25.01.2016)

No decorrer de uma atividade relacionada com o português, que envolvia sementes de diferentes espécies vegetais, surgiu por sugestão de um aluno a ideia de plantar essas mesmas sementes.

Propósito da Atividade

- ✓ Comparação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis;
- ✓ Realização de experiências e observação do processo de germinação de uma planta.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Sementes de coentros, salsa, couve, manjeriço, cebolinho, nabo de cabeça roxa e segurelha Dahlia semi-cactus Ranculus Gladiolus Narcissus double Lilium asiatic Garrações vazios Caixas de ovos Terra Água Material de escrita Folhas A4	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	

Descrição da Atividade



Antes de se iniciar a atividade, proporcionou-se aos alunos a oportunidade de explorarem as diferentes espécies vegetais: sementes, bolbos, raízes, tubérculos, entre outras. Seguidamente, dividiram-se os alunos em díade e procedeu-se à plantação desses elementos. Por fim, identificaram-se cada uma das sementeiras com o nome da espécie e ilustraram-se as plantas que imaginavam que iriam nascer.

**Verificamos que...**


“As plantas demoram muito tempo a crescer.” (S.B.)

c) VISITA A SERRALVES (18.02.2016)

A exposição patente nos jardins da fundação é de todo o modo pertinente dentro do tema do projeto. Para além disso, o facto de decorrer num espaço ligado às artes e à expressão artística, reforça a intenção primeira da criação do atelier e da imersão dos alunos num ambiente artístico. Acresce o facto, não menos importante, de esta visita permitir o envolvimento de toda a comunidade escolar. Por fim, as atividades desenvolvidas pelo serviço educativo do museu cruzam em várias vertentes os temas do projeto.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Visita à exposição “O Parque em Macro II” patente nos jardins da fundação;✓ Participação nas oficinas de arte do serviço educativo da Fundação de Serralves.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Fundação de Serralves
	31 alunos (do pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Atividade <p>À chegada a Serralves o grupo dirigiu-se aos jardins da fundação para a visita à exposição “O Parque em Macro II”, a que se seguiu um piquenique na mata. No período da tarde as crianças do pré-escolar frequentaram a oficina “Tinta à Solta!” e as crianças do 1.º CEB frequentaram a oficina “As árvores também conta estórias.”</p>		
<div></div>		
Verificamos que... <p>A oficina “As árvores também contam estórias” incorporava na sua dinâmica os elementos artísticos presentes no museu da fundação, o que permitiu incorporar várias obras de arte na história que foi contada, a que se seguiu vários exercícios de expressão plástica, que conjugavam as artes plásticas com o ambiente.</p> <p>Dentro desta mesma perpestiva, foi dado a cada criança um “pedacinho de céu” e utilizando um ramo que encontraram no chão, tinham que reproduzir a história contada.</p> <p>Na oficina “Tinta à Solta!” a crianças puderam explorar vários pigmentos e colorir o contorno do seu corpo utilizando diferentes materiais (cartões, esponjas, mãos, pés...) Na exposição “O Parque Macro II” era evidenciada a fauna e a flora do Parque de Serralves através da macrotografia, que expõe pormenores impercetíveis a olho nu.</p>		

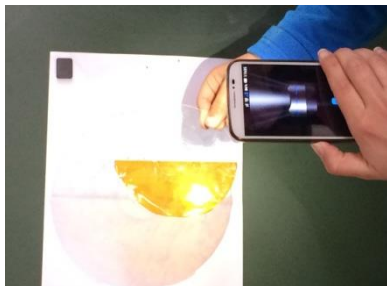

d) VESTIR AS ÁRVORES (21.02.2016)

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Visita à exposição “O Parque em Macro II” patente nos jardins da fundação;✓ Participação nas oficinas de arte do serviço educativo da Fundação de Serralves.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Fundação de Serralves
	31 alunos (do pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Atividade <p>À chegada a Serralves o grupo dirigiu-se aos jardins da fundação para a visita à exposição “O Parque em Macro II”, a que se seguiu um piquenique na mata. No período da tarde as crianças do pré-escolar frequentaram a oficina “Tinta à Solta!” e as crianças do 1.º CEB frequentaram a oficina “As árvores também conta estórias.”</p>		
		
Verificamos que... <p>A oficina “As árvores também contam estórias” incorporava na sua dinâmica os elementos artísticos presentes no museu da fundação, o que permitiu incorporar várias obras de arte na história que foi contada, a que se seguiu vários exercícios de expressão plástica, que conjugavam as artes plásticas com o ambiente. Dentro desta mesma perpestiva, foi dado a cada criança um “pedacinho de céu” e utilizando um ramo que encontraram no chão, tinham que reproduzir a história contada.</p> <p>Na oficina “Tinta à Solta!” a crianças puderam explorar vários pigmentos e colorir o contorno do seu corpo utilizando diferentes materiais (cartões, esponjas, mãos, pés...) Na exposição “O Parque Macro II” era evidenciada a fauna e a flora do Parque de Serralves através da macrografia, que expõe pormenores impercetíveis a olho nu.</p>		

Área das Sombras

a) FRAÇÕES À SOMBRA (19.01.2016)

Com o propósito de focar os conteúdos previstos na planificação mensal, planificou-se uma atividade sobre frações em que se utilizava a sombra de um material translúcido para materializar o valor da fração. Desta forma, trabalharam-se para além dos conteúdos matemáticos, outros conteúdos de estudo do meio relacionados com a opacidade dos materiais, bem como se aliou a atividade ao interesse demonstrado pela descoberta do videoprojetor.

Propósito da Atividade		
<div>✓ Utilização das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$ para referir cada uma das partes de um todo dividido respetivamente em duas, quatro e oito unidades;</div> <div>✓ Exploração de frações equivalentes: compreender que $\frac{1}{2}$ é igual a $\frac{2}{4}$ e/ou outras situações equivalentes;</div> <div>✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida.</div>		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Videoprojetor Papel celofane Canetas de acetato Fita cola Tesouras Réguas CD's	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Com papel celofane cortou-se a parte correspondente a cada uma das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$. Com essas partes reconstitui-se a unidade que ao ser atravessada pela luz do videoprojetor refletia no quadro a sombra do material translúcido. Através destas sombras os alunos puderam identificar frações equivalentes.</p>		
<div></div>		
Verificámos que...		
<p>“Mas o CD fazia transparente”: existem materiais cuja sombra pode ser colorida, uma vez que a luz os atravessa. São os materiais translúcidos. Os opacos não deixam passar a luz e a sua sombra é negra.</p>		

b) CONTORNO DE SOMBRAS (28.01.2016)

Numa das conversas à cerca do projeto, várias crianças manifestaram interesse em contornar sombras com giz. Com o intuito de explorar alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra e perceber como a movimentação do sol afeta a orientação da sombra, desafiou-se os alunos a contornar sombras que encontrassem no espaço exterior.

Propósito da Atividade

- ✓ Nomeação das condições em que se podem obter sombras;
- ✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida;
- ✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto;
- ✓ Contorno de objetos, formas e pessoas;
- ✓ Desenho no chão do recreio, explorando as possibilidades técnicas do giz.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Espaço exterior
Giz grosso	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	

Descrição da Atividade

Antes de se iniciar a atividade, ainda houve tempo para a exploração conjunta de várias fotografias de sombras, de forma a sistematizar as razões que as crianças apresentaram como justificativas das características da sombra. À medida que se foi desenrolando o diálogo registou-se, no quadro, algumas das intervenções mais pertinentes.

Depois disto, foi entregue a cada criança um pau de giz e desafiou-se a turma a contornar as várias sombras que encontrassem no espaço exterior da escola, incluindo as suas próprias sombras.



**Verificamos que...**

“A sombra mexeu-se.” (M.F.) “Ela trocou de lugar.” (L.R.) “Porque o planeta está mais próximo” (J.S.) do sol.

A sombra “ficava branca na mesma porque é transparente” (J.C.). “Porque a L.T. tem cor e a capa não tem.” (J.S.)

c) TATUAGENS “ENSOMBRADAS” (02.02.2016)

De forma a dar resposta ao interesse manifestado pelos alunos no uso do corpo como tela e enquanto suporte de expressão artística, planificou-se uma atividade que aliasse a este aspeto a projeção de sombras. Por um acaso verificado no dia anterior, em que a projeção de uma imagem se fixou na cara de uma das crianças (transcrição), nasceu a ideia de tatuar sombras.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Projeção de luz através de objetos opacos – sombras;✓ Realização de jogos de luz e sombra;✓ Produção de tatuagens a partir de sombras.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Retroprojektor Máquina fotográfica Cartolinas pretas Tesouras Fundo preto	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 fotógrafa	
Descrição da Atividade <p>A partir de um livro de poemas analisado numa atividade de português, selecionou-se uma palavra ou elemento a tatuar, procedendo-se depois ao recorte, em cartolina negra, do produto dessa seleção que foi projetado e cujo resultado foi fotografado pela fotógrafa convidada.</p>		
<div></div>		
Verificámos que... <p>Se o projetor estiver mais perto, as letras não cabem no braço. Se o projetor estiver mais afastado, o cogumelo fica tatuado no pulso.</p>		

d) LUZ OU SOMBRA? (04.02.2016)

Para ampliar o campo de conhecimento dos alunos e para estes se aperceberem de que tudo tem mais que um significado, convidou-se um ator/encenador para uma sessão de expressão dramática à cerca das sombras. Nesta atividade as sombras foram encaradas como o lado negro, o obscuro, o medo.

Propósito da Atividade

- ✓ Exposição de sentimentos através do desenho;
- ✓ Exploração de diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características;
- ✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula e espaço exterior
Folhas brancas Material de escrita	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 artista	

Descrição da Atividade


A atividade iniciou-se com jogos de apresentação, onde cada aluno vestiu a pele do seu ídolo ou super herói favorito. Seguidamente, foi pedido que desenhassem um sonho e um medo que eles achassem que os iria impedir de realizar esse sonho. Depois os desenhos foram sobrepostos em frente à janela e o medo foi decalcado para a folha do sonho, evidenciando a forma como este se sobrepunha ao sonho. De seguida os alunos representaram o seu animal preferido e a forma como ele reagiria na presença do medo. No final, os alunos desenvolveram, partindo de uma situação problema, o medo de voar, um exercício de representação improvisado.

**Verificámos que...**

“Eu quero ser médica mas tenho medo de conduzir, eu nunca vou andar na ambulância” (J.C.); “Eu tenho medo do escuro”(I.R.).

e) JOGOS DE LUZ E SOMBRA (19.02.2016)


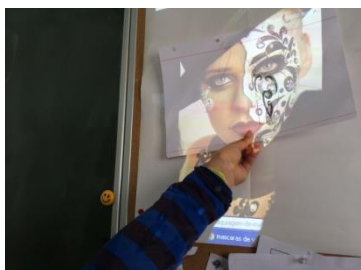
Uma das coisas que sabíamos era que as sombras se fazem “através da luz e do tecido, com um tecido à frente da luz” (M.S.). E se à sombra juntássemos efeitos de mil cores? Afinal a pergunta “porque é que sombra não pode ser clara” estava por responder. E desta forma abordou-se a sombra numa exploração mais artística.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos sonoros;✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto;✓ Observação da passagem da luz através de diferentes objetos;✓ Realização de jogos de luz e sombra.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Lençol Lanternas Escorredores Escumadeira Papel Celofane Cartolina	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade <p>Numa primeira fase, os alunos puderam explorar livremente os materiais à sua disposição. Seguidamente, foram formados dois grupos, para que enquanto um executasse a tarefa, o outro pudesse assistir ao trabalho dos colegas. No final da atividade e já depois de a turma estar familiarizada com o material, ao som de uma música com diferentes andamentos, os dois grupos à vez, executaram movimentos criando umadínâmica de sombras coloridas.</p> 		
Verificámos que... <p>A luz branca tomava a cor do papel celofane quando incidia no lençol. Quanto mais próxima a luz estava dele mais nítida era a sua sombra. A luz vermelha passava no papel celofane amarelo e transformava-se em laranja.</p>		

Área de Pinturas

a) PINTURAS DE VENEZA (03.02.2016)

Esta atividade surgiu a partir do interesse das crianças da turma em pinturas faciais, aliando também os preparativos para o dia de Carnaval.

Propósito da Atividade <ul style="list-style-type: none">✓ Localização de Veneza (Itália) no mapa da Europa e no planisfério;✓ Investigação sobre a cidade de Veneza e o seu carnaval;✓ Nomeações das diferenças entre o carnaval de Veneza e o carnaval português;✓ Desenho de uma máscara de Veneza, a partir de um modelo.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier
Folhas brancas Material de escrita Pinturas faciais e purpurinas Maquilhagem Pincéis e esponjas Espelhos Toalhetes	37 alunos (2.º e 3.º anos) 6 professores 1 mãe	
Descrição da Atividade <p>Introduziu-se a atividade com uma pequena conversa sobre o carnaval de Veneza, que serviu de inspiração para o desenho das máscaras. Este desenho serviu de “molde” para as pinturas faciais realizadas com a colaboração de uma mãe, por sugestão de um dos alunos. Algumas crianças quiseram elas próprias executar pinturas nos colegas.</p>		
<div></div>		
Verificamos que... <p>Em Itália, existe uma cidade onde “há um rio que é do mar” que tem “as casas...assim ali encostadas ao rio.” (J.S.) Nesta cidade, o carnaval tem a duração de dez dias com música, grandes banquetes e desfiles pela cidade.</p> <p>O Carnaval de Veneza surge a partir da tradição do século XVI, onde a nobreza se disfarçava para sair e misturar-se com o povo. Desde então as máscaras são o elemento mais importante deste carnaval.</p> <p>“Aqui em Portugal há pouca gente que veste aqueles fatos. Aqueles fatos com aqueles senhores que tem a cara toda branca e depois tem uma lágrima.” (J.S.)</p> <p>Para celebrar o carnaval em plena liberdade, o venezianos usavam túnicas e vestes</p>		

que os protegiam dos olhares curiosos e lhes permitiam fazer todo o tipo de brincadeiras. A máscara protegia os rostos e eliminava a diferença entre sexos e classes sociais. Nos trajes de carnaval, eram muito comuns máscaras nobres, caretas brancas. Com o passar dos anos, foram acrescentadas outras cores aos trajes, embora predomine a cor branca, prateada e dourada.

b) COLORIR ...

Sessão 1: Visita a ----- (24.11.2015)

Propósito da Sessão

- ✓ Reconhecimento dos vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos); alfaia e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Locais históricos da freguesia
Material de escrita Caderno de registos	37 alunos 6 professores e 3 auxiliares	

Descrição da Sessão

Começou-se por explicar o propósito da visita e o itinerário da mesma. Para além disso, a fim de sistematizar a informação recolhida, foi entregue um caderno de registos a cada aluno. A visita decorreu pelos principais pontos de interesse da aldeia, guiada pela professora Rosa, uma habitante da freguesia.



Verificamos que...

Em ----- existem vários vestígios do passado local...(registo fotográfico no apêndice)

“Fonte de S.João” (J.C.)

“Fonte de S.Pedro, a fonte que nunca seca” (S.B.)


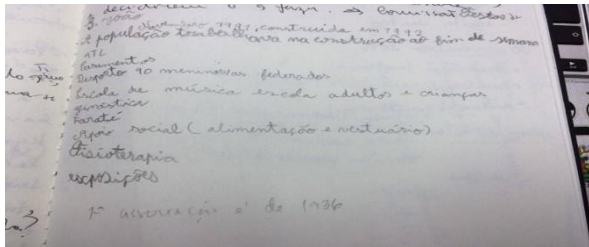
“O lavadouro” (L.M.)

“A Capela” (J.S.)

Sessão 2: Um lanche com... (25.11.2015)


Propósito da Sessão

- ✓ Nomeação de figuras da história local presentes na toponímia, estatuária,

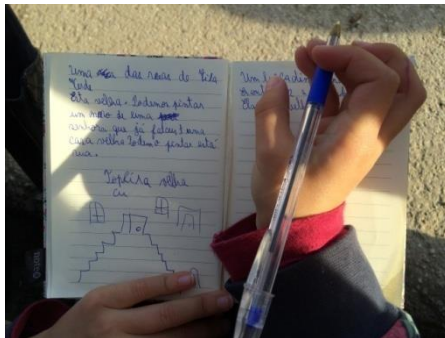
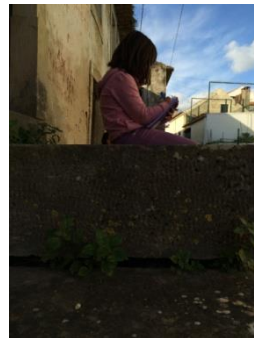
tradição oral;		
✓ Conhecimento de factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...);		
✓ Conhecimento de vestígios do passado local:		
-construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos);		
-alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados;		
-costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...);		
-feriado municipal (acontecimento a que está ligado);		
✓ Reconhecimentoda importância do património histórico local.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário com as questões da “entrevista” Lanche	11 alunos 4 professores 2 avós	
Descrição da Atividade		
Diálogo-se com os membros fundadores da Associação Desportiva e Cultural de --- ----- sobre a sua génese e processo de edificação, bem como sobre os locais históricos da localidade.		
		
Verificamos que...		
		

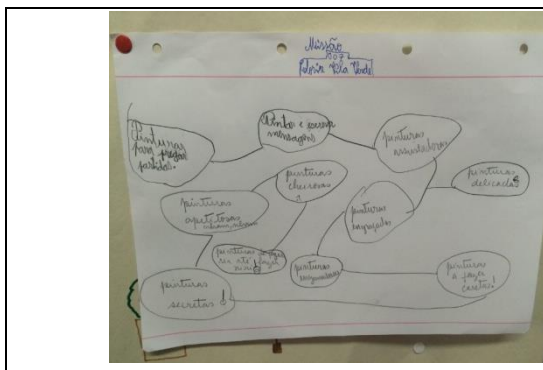
Sessão 3: Onde vamos pintar? (26.01.2016)

Propósito da Sessão ✓ Escolha dos locais que podem ser coloridos.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ruas de -----

Material de escrita Caderno diário	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão Percorreu-se a localidade à procura dos locais que poderiam ser coloridos.		
		
Verificamos que... “Para ----- não ficar tão escura e feia” (L.R.) podíamos pintar as “casas velhas.” (M.F.), “as ruas” (J.S.) e “a casinha do leite” (L.T.). Mas claro, antes teríamos que “pedir autorização às senhoras.” (M.F.).		

Sessão 4: Que pinturas vamos fazer? (01.02.2016)

Propósito da Sessão ✓ Planeamento“daquilo que vamos pintar. Fazer um mapa de ideias, uma chuva.”(J.S.)		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Fotografias dos locais escolhidos para colorir	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão Antes de iniciar a atividade, explorou-se, em conjunto os locais escolhidos e decidiu-se que pinturas se poderia fazer. Depois disto, entregou-se a cada criança uma fotografia dos vários locais e e desafiou-se a turma a completar as fachadas com as suas produções criativas.		
<div></div> <div></div>		
Verificamos que... Podíamos “pintar árvores e flores.” (J.M.) “A nossa aldeia até se chama -----.” (L.T.) “Estas são as pinturas que podíamos fazer nas paredes das casas velhas, na casinha do leite e noutros sítios que escolhemos.” (J.S.)		



Sessão 5: A história das pinturas (11.02.2016)

Propósito da Sessão

- ✓ Análise dos desenhos feitos nas fotografias das casas velhas selecionadas para colorir;
- ✓ Construção de uma história a partir das produções criativas realizadas.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário Desenhos feitos nas fotografias dos locais escolhidos para colorir	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	

Descrição da Sessão

Numa primeira fase, a turma agrupou os desenhos feitos na sessão anterior de acordo com o mapa de ideias sugerido por um aluno, a que se seguiu o registo das ideias retiradas das pinturas para a construção da história. Depois da história terminada passou-se para a ilustração da mesma.



Verificamos que...

“E qual será a história que nos contam estas pinturas?”

“Há um ano atrás...” (L.T.)

“Nós devíamos ter prestado atenção quando a senhora disse quando é que a outra senhora da casa morreu.” (L.M.)

“Há cinco anos atrás...” (J.S.)

“O que é que aconteceu?”

“A árvore vestiu-se e foi passear” (L.T.)

“Há cinco anos atrás havia um mar (aponta para o desenho que tem uma cascata) que tinha vida e como não sabia por onde ir e então foi dar um passeio.” (J.S.)

“Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz.” (L.R.)

“E de onde é que vem essa vaquinha L.R.?”
 “Vem dali (aponta para o seu desenho).” (L.R.)
 “E de onde vem o mar J.?”
 “Vem da cascata.” (J.S.)
 “E de onde vem a tua árvore?”
 “Dali (aponta para o desenho).” (L.T.)
 “Então e como é que fazemos?”
 “Podemos utilizar todos.” (J.S.)
 “Então como é que começamos. Há cinco anos atrás...”
 “Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz...” (L.R.)

Sessão 6: Light Painting (11.02.2016)

Propósito da Sessão

- ✓ Ilustração da história construída pelas crianças;
- ✓ Exploração das diferentes maneiras de dizer um texto;
- ✓ Exploração das relações possíveis do corpo com os objetos;
- ✓ Exploração de diferentes níveis (baixo, médio, alto);
- ✓ Utilização espontânea de atitudes, gestos e movimentos;
- ✓ Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas e táteis;
- ✓ Utilização da máquina fotográfica para a recolha de imagens;
- ✓ Construção de sequências de imagens;
- ✓ Exploração das possibilidades técnicas da luz.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Atelier (espaço escuro)
História da Vaca Sereia Ilustrações Luzes de várias cores Máquina fotográfica	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 atelierista	

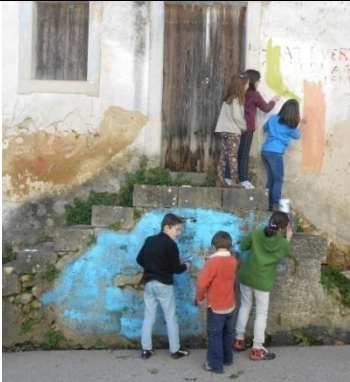

Descrição da Sessão

A cada criança foi atribuída uma frase da história para ilustrar. Seguidamente, numa sala escura, o grupo teve oportunidade de explorar livremente as várias luzes trazidas pelo atelierista. Ao que se seguiu a representação no espaço, através do uso de luzes, da ilustração perviamente realizada.



Verificamos que...

Sessão 7: Pintura das casas velhas (16.02.2016)

Propósito da Sessão <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração das possibilidades técnicas de rolos, trinchas e pincéis; ✓ Mistura de cores; ✓ Pintura livre, em grupo, sobre um cenário de grandes dimensões. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Casas velhas Casinha do leite
Trinchas, rolos e pincéis Giz para contorno Tinta de exterior (várias cores) Escadote Balões e tigelas Manga plástica preta Camisas velhas (batas) Ilustrações	21 alunos (do 1.º ao 4.º ano) 4 professores e 1 auxiliar	
Descrição da Atividade <p>Previamente realizou-se uma seleção dos elementos a reproduzir nas fachadas das casas escolhidas, com base na história redigida. No largo da aldeia, organizaram-se os materiais a utilizar e dividiram-se os alunos por grupos de trabalho, onde planearam quais as cores necessárias e como as obter. Por fim, cada grupo dirigiu-se aos vários pré-definidos para o trabalho.</p>		
Verificamos que... <p>“Não há verde.” (M.S.) “Mas podemos fazer verde...misturámos azul com amarelo.” (E.)</p>		

Apêndice XI – Evidências da Divulgação dos Projetos 1.º CEB



Figura 37: Convívio entre Comunidade



Figura 38: Atividade Vestir Árvores



Figura 41: Atividade Vestir Árvores



Figura 39: Atividade Vestir Árvores



Figura 36: Partilha da Documentação



Figura 40: Animação de Divulgação



Figura 35: Visita Guiada com a História da Vaca Sereia



Figura 43: Cartaz de Divulgação do Projeto

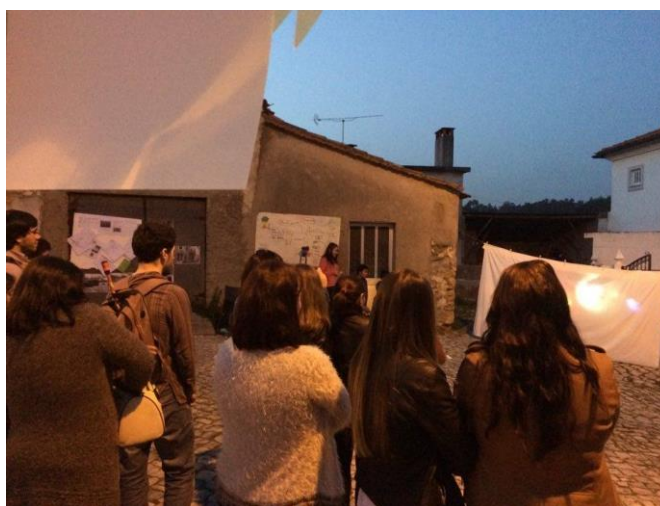


Figura 42: Espectáculo de Sombras

Apêndice XII – Consentimento Informado aos Pais

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, Joana Rogério e Márcia Silva, enquanto estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar, em colaboração com o seu educando, a componente de investigação do nosso Relatório Final.

É um exercício de investigação com recurso à Abordagem de Mosaico que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre os espaços do jardim-de-infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais, educadoras e auxiliares, vendo as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Com este pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste exercício de investigação terá um carácter facultativo e aleatório, ou seja, cada criança decidirá se pretende ou não participar.

As informações recolhidas visam proporcionar à criança um espaço que inclui conversas informais sobre o que o entrevistador pretende saber acerca dos espaços desta instituição. Estas não têm carácter avaliativo e são para uso exclusivo no Relatório Final por esse motivo não revelarão a identidade das crianças, garantindo assim o seu anonimato.

Tem o direito de rever os materiais e conteúdos elaborados e, caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade. Qualquer questão ou dúvida pode contactar-nos ou à educadora cooperante, Joana Vila Nova.

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido os procedimentos enumerados e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança _____ a participação do meu educando no exercício de investigação acima mencionado, bem como a utilização dos materiais e respetivos conteúdos elaborados neste contexto.

Coimbra, 18 de Março de 2015

Data: __/__/____ Assinatura do encarregado de educação:

Apêndice XIII – Rede Tópicos do Projeto Mosaico

PROJETO : MOSAICO

QUEN ESTÁ ?	COMO COMEÇOU ?	O QUE VAMOS DESCOBRIR ?
-FRANCISCO M.	"A LUISA S. TROUXE UM JOGO"	"O que gostamos mais no J.I."
-LAURA	"CHAMAVA-SE MOSAICO"	
-VÍCTOR	"PODIA-SE CONSTRUIR UMA CASA"	
-TOMÁS	"UM BARCO"	
-MARTA	"PODEMOS POZER NOVAS CORES"	
-MANUEL J.	"FIGURAS"	
-MADALENA		
-JOÃO		

Figura 45: Rede de Tópicos do Projeto Mosaico

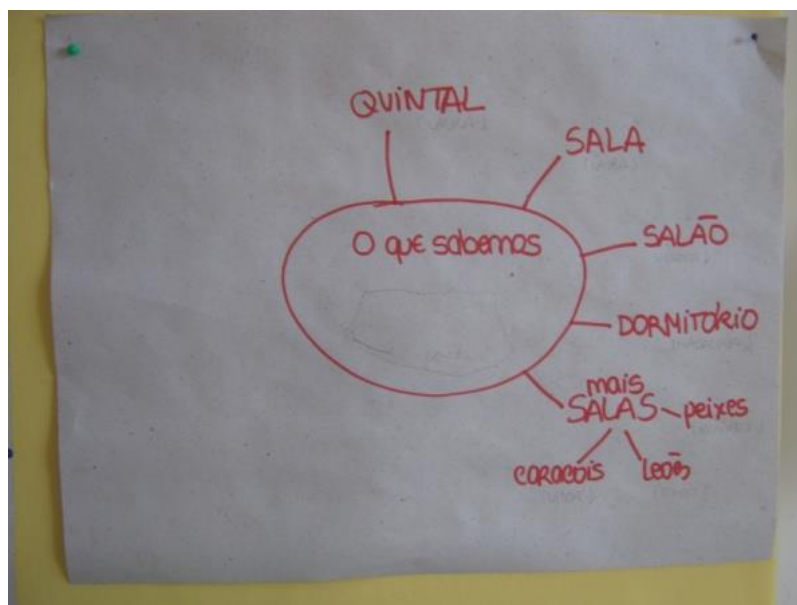


Figura 44: Rede de Tópicos do Projeto Mosaico

Apêndice XIV – Guiões de Entrevistas Informais do Projeto Mosaico

A. Crianças

Gostas de vir ao JI? Porquê?

Quais são os espaços de que gostas mais? Porquê? O que é que tem de especial?

Vais lá muitas vezes?

Ficas lá muito tempo?

O que é que fazes nesse sítio? Com quem?

Há alguma coisa lá que não gostes? O que é que mudavas/ acrescentavas?

Quais são os espaços de que não gostas? Porquê?

Vais lá muitas vezes?

Ficas lá muito tempo?

O que é que fazes nesse sítio? Com quem?

Há alguma coisa lá que gostes? O que é que mudavas?

Existe algum espaço que gostasses de inventar? Qual?

Para que é que ia servir esse espaço?

O que é que ias fazer lá?

Onde é que ia ser esse espaço?

O que é que ia ter?

Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?

B. Encarregados de Educação

O(a) seu(sua) filho(a) costuma falar do JI em casa?

Alguma vez se referiu ao que mais gosta de fazer no JI?

E ao que menos gosta de fazer?

Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

Faz comentários acerca do que gostaria de alterar no JI?

C. Educadora e Auxiliares

Percebe um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?

E desinteresse?

Se sim, consegue descrever alguma alteração que essas crianças gostariam de ver concretizada?

Apêndice XIV – Exemplos de Registos do Projeto Mosaico



Figura 48: Recolha de Fotografias



Figura 49: Seleção de Fotografias

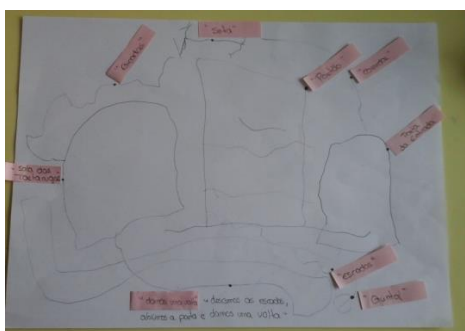


Figura 46: Exemplo de Circuito



Figura 47: Exemplo de Mapa



Figura 50: Manta Mágica

Apêndice XV – Categorização de Dados do Projeto Mosaico

ESPAÇOS ACESSOS (ELOS DE LIGAÇÃO)

Porta de entrada

"Esta porque é importante para entrar e sair do jardim." (M.I.)

"Eu gosto da porta (de entrada) porque é onde eu entro e saio." (C.P.)

"A porta é importante porque é por onde eu saio." (J.V.)

Escadas

"As escadas são importantes para nós subirmos, subirmos, subirmos e para irmos para o quintal." (F.M.)

"Tem lá escadas que descemos e estragamos as calças, mas gostamos." (L.P.)

DESCOBERTA (EXPLORAÇÃO, CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS)

Atelier

"Este é o meu colar que não é um colar na vida real" (L.V.)

"Eu gosto do atelier, é lá para cima, tenho que fazer lá motas e jipes. (F.M.)

"Há uma sala de projetos ali, anda porque temos brinquedinhos e legos e faço projetos" (M.)

"Gosto de fazer estes trabalhos no atelier" (M.)

Áreas da sala de atividades

"Gosto de brincar na sala a fazer construções" (G.)

"Brinco no tapete dos jogos de construção" (J.V.)

"Gosto da sala porque brinco aos animais..." (V.)

Quintal

"Quando estava a chover fomos lá e estava aquela construção com o pneu" (M.)

Salão

Gosto de brincar e comer no salão" (G.)

"Gosto do salão porque tem brinquedos" (T.)

ESPAÇOS

"FAZ-DE-CONTA" (REPRESENTAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS, INTERAÇÕES)

"Casinha" de jogo simbólico

"Brinco às lojas na casinha com os amigos. Vou lá muitas vezes, mas gostava de ir mais...porque gosto de vender coisas" (J.V.)

"Esta da casinha, porque eu algumas vezes fui lá brincar com a M. ao baile e aos bebês" (M.)

"Casinha dos Cabides"

"Porque eu brinco lá" (R.S.)

"Claramente a casinha dos cabides, espaço de proximidade com as crianças sem a presença do adulto" (mãe da R.S.)

"Casinhas" do Quintal

"Brincar aos pais e às mães com a M. e a R.P....o cinema é a casa azul" (L.V.)

MOVIMENTO (ANDAR DE BALOIÇO E ESCORREGA, BRINCADEIRA LIVRE, JOGO)

Quintal

"Brinco com os pneus, mas só com os grandes, empurro-os e também ando em cima deles e rebolo com eles. (C.P.)

"Fala muitas vezes que uma das coisas que mais gosta de fazer é correr" (pai da C.P.)

"Eu e o M.S. brincamos com os outros e rolamos no chão como uma bola" (M.I.)

"Porque eu gosto de brincar no quintal e gostava de ir mais vezes brincar às escondidas e jogar à apanhada..." (J.V.)

"Quero a do campo de futebol, porque vou lá muitas vezes jogar futebol com o D." (T.)

"Ela disse que o que gosta mais é dos baloiços lá do quintal, dos baloiços azuis" (mãe da M.)

"Gosta muito de brincar no quintal, dos baloiços principalmente, às vezes quando não anda chega a casa e diz que não brincou nada" (mãe da M.)

Salão

"Gosto de brincar e comer no salão" (G.)

ESPAÇOS ACESSO RESERVADO

<p>ESPAÇOS INTERDITOS</p> <p>“Escadas dos Fantasma”</p> <p>“O M. diz que é uma sala assustadora” (T.)</p> <p>“Aqui porque os adultos vão e tem ali uma cabana que gostava de subir” (M.)</p> <p>“Não fui lá, eu só espreitei. Todos os meninos fingem que é assustador” (G.)</p> <p>“Portas Pequenas”</p> <p>“Vou tirar porque eu não fui lá e gostava de ir.” (J.V.)</p>	<p>ESPAÇOS DE RECOLHIMENTO</p> <p>“Gruta” (Quintal)</p> <p>“Escondíamos lá os projetos que gostaram mais e não se via onde era a porta, era só eu que sabia por onde é que <i>entrava-se</i>.” (G.)</p> <p>Manilhas (Quintal)</p> <p>“Quando alguém me tira do baloiço, eu fico triste e vou para lá (manilhas)” (M.)</p>
--	--

IDENTIDADE/INDIVIDUALIDADE

“Esta fui eu, este é o meu mano e eu estou aqui a fazer um bolo e estamos com aventais.” (R.P.)

“Estes são os nossos projetos e todas as coisas que aprendemos” (R.S.)

Cabides: “Os cabides também são muito importantes porque costume lá guardar coisas” (J.V.)

“Os cabides também são muito importante para por as coisas que se traz de casa” (L.P.)

RELAÇÕES

...ENTRE PARES

“Acho importante emprestar coisas aos amigos. Gosto que respeitem os amigos e a mim” (M.)

“Gosto do baloiço vermelho porque eu e a B. brincámos lá...porque a B. é muito minha amiga” (R.S.)

“Gosto de comer no salão. Falo à mesa com quem está na mesa” (G.)

“Lá ao fundo com os amigos que vieram com ele da creche, o M. o F.M., são os dois amigos que fala mais. Às vezes também fala de um amigo mais velho, o D. que joga à bola com eles” (pai do J.V.)

“O que mais gosta de fazer é brincar com as amigas nas casinhas” (mãe da R.P.)

“Eu gosto muito de ir ao barco, só que às vezes o M. e o F. não querem estar no barco” (J.V.)

...FAMILIARES

“Tirei à minha e à da mana...Este é o triciclo da J.. Está na cidade do Tomé” (L.P., irmã)

“Esta é a sala da minha mãe” (F.M.)

“Gostava de ir mais, mas vou para outros sítios, a minha irmã puxa-me para outros sítios porque ela quer” (L.P.)

Apêndice XVII – Exemplo de Planificação Projeto Mosaico

Projeto: Abordagem Mosaico- (Se o pombal... fosse um **atelier**)

Grupo: 4 crianças de 3 anos (Sala das “Tartarugas”) + 4 crianças de 5 anos (Sala dos “Leões”)

Educadoras Cooperantes: Joana Vila Nova e Raquel Maricato

Objetivos	Espaço	Organização do Grupo	Estratégias/ Atividades	Recursos Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os interesses das crianças na dinamização do pombal; • Reestruturar o espaço exterior partindo das múltiplas linguagens das crianças; • Manipular diferentes materiais estimulando a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno Grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limpar o espaço; • Recolher material de desgaste e organizá-lo; • Construir cavaletes; • Elaborar instrumentos musicais não convencionais e organizá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de limpeza (vassoura, detergente, pá, saco para o lixo...); • Material de desgaste (pincéis, tintas, marcadores...) • Caixas de Cartão; • Objetos sonoros (latas, caricas, tampas de painéis...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos (escritos, fotografias e áudios)

Propostas das Crianças:

Reflexão das atividades/prática:

Apêndice XVIII – 2.ª Rede de Tópicos Projeto Mosaico

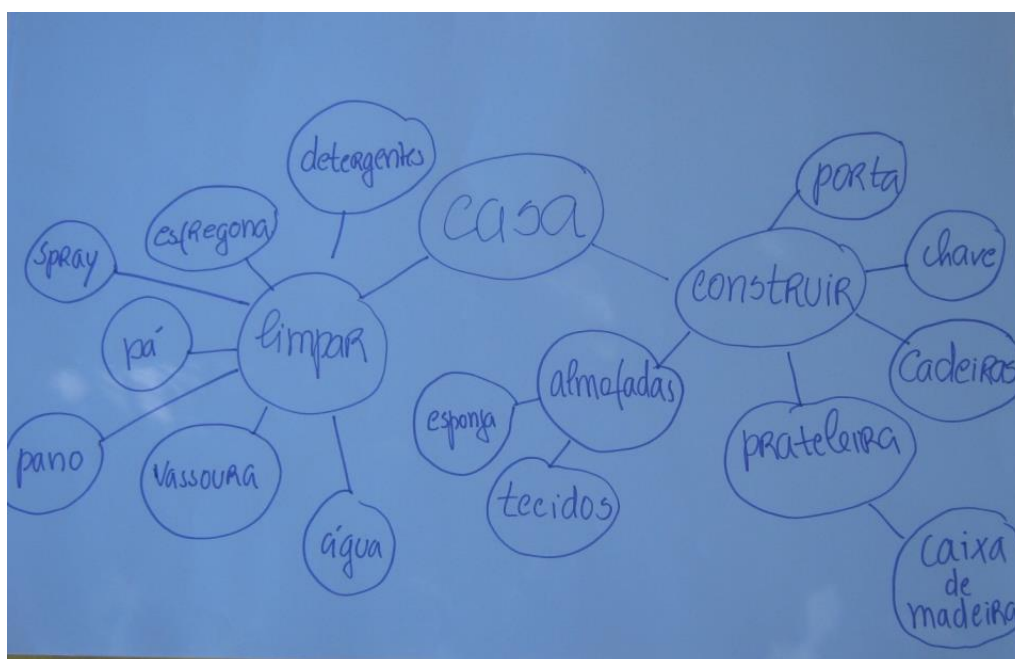


Figura 51: 2ª Rede de Tópicos do Projeto Mosaico

Apêndice XIX – Documentação Pedagógica do Projeto Mosaico

Abordagem Mosaico: Transformação da Casa Azul numa Biblioteca



“O “Tomé Serôdio Farturas” (C.P.) enviou-nos duas caixas e nós achámos melhor “primeiro abrir esta” (L.V.). Lá dentro havia:”

M.: Um pano.

L.V.: Livros.

C.P.: Autocolantes.

R.P.: A caixa da Raquel.

“Mas se durante o projeto do mosaico descobrimos que gostamos muito de estar no quintal... Porque é que o Tomé nos mandou agora livros?”

R.S.: Para ler no quintal.

“E para isso precisamos de...”

R.S.: De cadeiras ou de almofadas para não sujar a roupa.

L.P.: Almofadas para nos sentarmos em cima delas.

F.M.: Acho que precisamos de um telhado, para tapar, para o sol não bater.

M.: Para ler um livro precisamos de silêncio.

“Então se calhar precisamos de um sítio especial, só para ler livros...”

R.S.: Também há bancos no nosso jardim.

M.: Eu sei, na carrinha há uma cadeira.

R.S.: Podemos ficar numa sombra sem barulho.

M.: Mas demoramos muito tempo a fazer um telhado.

“Se calhar podemos aproveitar alguma coisa que já tenha um telhado, no quintal...”

R.S.: A loja.

M.: E também as casas.

“Mas qual delas? Pensámos que a casa tem que nos proteger do sol mas também da chuva, como protegemos os livros da chuva? Tem que ser numa casa onde não chova “e temos que fechar a porta” (F.M.). Decidimos ir ao quintal ver que casa seria melhor para a nossa biblioteca e apesar de “não ter porta” (M.V.), nem “chave” (M.), acabámos por escolher a casa das janelas azuis.”

“Então para a biblioteca no quintal o que é que nós precisávamos de fazer?”

P.: Limpado.



“Boa, já limpámos, e agora o que é que precisamos de fazer?”

J.: Pôr lá as coisas que as bibliotecas têm.

V.: E pôr livros.. e livros de animais.

J.: E estantes, e estantes.

“Estantes para quê?”

J.: Para pôr os livros.

G.: E luz e morcegos de papel.. para ler melhor uma luz fraquinha tipo um candeeiro.

“E como é que vamos ler? De pé?”

G.: Não.

V.: Lemos sentados.

T.: Cadeiras ou bancos.

V.: Ou sofás!

“E fazemos os sofás como? Com quê?”



J.: Almofadas especiais.

G.: Já sei como fazer sofás, juntamos muitas cadeiras e depois pomos cola para elas não saírem.

J.: Ok, mas uma parte da cadeira, vai ficar à vista, a parte das pernas da cadeira.

“Mas será que as cadeiras não são precisas nas nossas salas?”

J.: E há outra coisa, ocupa quase tudo.

G.: Podíamos fazer cadeiras então, que eu tenho muita madeira lá em casa e podemos fazer cadeiras de madeira.

J.: Fazer as almofadas com o tecido.. Podemos pedir ao Tomé um mais grosso que dê para fazer almofadas.

G.: E porque é que não usamos.. eu vou trazer a madeira para a escola, podemos fazer cadeiras.



“Mas será que é confortável para ler? As almofadas não são mais confortáveis?”

J.: E depois metemos a cabeça na cadeira e não é nada confortável.

G.: Então metemos as almofadas em cima da cadeira.

J.: Podemos pintar com verniz, e com outros tipos de tinta, comida, sumo de laranja, canela e sal, e limão para a tinta transparente, espremer os limões e as laranjas.

“Mas e o que é que a nossa biblioteca pode ter mais?”

P.: Também pode ter jogos.

V.: Eu gosto do jogo do slugterra.

J.: O Gabriel vai trazer a madeira para a porta.

P.: Mas a casa amarela também não tem porta.

J.: Ok, mas a casa amarela é que decide se quer ter porta ou não, não são os meninos da casa azul que mandam na casa amarela.

“E já temos a caixa para a estante? Como é que vamos fazer a estante?”

G.: Pode ser de madeira.

J.: E podíamos fazer um mealheiro com barro para fingir que compramos os livros.. e fazemos livros...



“Então o que podemos trazer?”

Gabriel: Eu vou trazer madeira para a porta e para as estantes.

“Mas nós já temos ali uma caixa de madeira que o Tomé trouxe, para que será que serve?”

V.: Lá dentro tinha livros.

J.: Recortamos e podem ser estantes...E podemos tirar alguns livros da nossa casa que já não gostem.

P.: Na casa da minha avó há livros que eu já não gosto.

G.: Sabias que na casa da minha avó tem muitos livros, e nem o avô nem a avó lêem.

J.: Mas há um problema, como é que vamos pôr as estantes? Se for com cola não dá que cai.

G.: Porque é que não pomos estantes pequenas? E há outro problema se queremos pagar os livros, temos de fingir que há alguém para pagar os livros.

P.: E como é que arranjam os dinheiro?

J.: Fazemos moedas de cartão ou de papel...E o mealheiro de barro para cada um, porque a Guida tem às vezes compra barro.

“Então já decidimos que vamos fazer uma estante com madeira”

J.: Se for uma caixa de cartão recortada não dá, mas se não for recortada a estante fica demasiado parola, porque fica muito grossa.

G.: E se for armários? Os armários não faz mal.

J.: Todas as bibliotecas têm estantes.

“Temos de ter atenção porque há meninos mais pequenos e podem não chegar à estante.”

J.: Mas nós apanhamos o livro que ele quer e damos.

G.: Já sei, pomos os livros em baixo e os que nós gostamos mais em cima.

“E o que é que metemos na estante?”

J. Os livros, autocolantes e pintar. Quando a tinta secar pomos autocolantes.



“E depois de tudo pronto enchemos a nossa estante com livros e transformamos a nossa casa azul num espaço de leitura.”



Abordagem Mosaico: Transformação do Pombal num Atelier

“O pombal vamos transformar? Era o que dizia a carta?”

G.: Mas nós não temos pombal.

G.: Ai temos temos, é aquele que já fugiram de lá as pombas.

L.V.: É aquele ali, ao pé do pinheiro.

“Será por isso que o Tomé diz que o podemos transformar?”

“O que é que será que está nesta caixa?”

R.P.: Pombas!!

G.: Só há uma forma de descobrir, vamos abrir!!

J.: Encontrei coisas aqui dentro.. Secalhar é para construir o pombal.



“Porque que é que acham que o Tomé nos enviou estas coisas?”

M.: Acho que é para fazer uma pomba, isto.

L.V.: Não dáá!!

G.: Nós não sabemos se dá ou não.

L.P.: Está ali um saco de lixo com painéis...para a cozinha.

“Na cozinha acho que já temos o que precisamos.. podemos pensar em fazer outra coisa...o que é que será que dá para fazer?”



F.M.: Árvore.

“Dentro do pombal uma árvore?”

G.: Milho, porque as pombas comem milho.

“Mas o Tomé não falava em transformar o pombal?”

L.V.: Transformar uma casa de pombas.

“O que é transformar?”

G.: É transformar uma coisa na outra.

J.: Nós não temos varinhas, mas temos mãos.

“Então primeiro era um pombal e agora poderá ser o quê? Não nos podemos esquecer que o Tomé já percebeu que nós andamos a recolher informações e registos e percebemos que o sítio que mais gostamos é o quintal.. Será que isto é só lixo e não serve para mais nada?”

L.V.: Eu vi as canetas e os lápis e eu acho que é para pintar.



“Mas esperem lá, há um sítio lá dentro do JI que também tem estes materiais, tem canetas, tem tintas e estas coisas.. ”

M.: É o atelier.

“Pois é, é o atelier, o que é que nós fazemos no atelier com estes materiais? Nós utilizamos os materiais e fazemos o quê?”

G.: Transformamos em coisas importantes.

L.V.: Eu encontrei ali dentro do saco preto, um tacho, aí uma panela.

“Mas essa panela pode deixar de ser panela se a transformarmos noutra coisa. O que é que costumamos fazer no atelier?”

L.V.: Costumamos fazer coisas para a cidade do Tomé.

M.: E eu às vezes vou trabalhar também...em um mapa.

M.: Os mapas da cidade de Coimbra.

“E porque é que estes materiais estão nesta caixa? O pombal vai deixar de ser um pombal e passar a ser o quê?”

L.V.: Escola.

“Escola de quê? Se nós tivermos coisas iguais ao atelier lá de cima no pombal, o pombal deixa de ser pombal e passa a ser o quê? E se transformássemos o pombal cá de baixo no atelier?”

F.M.: Com mesas e cadeiras.

M.: E colas brilhantes.

L.V.: Podemos transformar aquela coisa (pombal) num atelier. E podemos fazer como o nosso atelier.

T.: Um tapete.

M.: E isto faz barulho (materiais da caixa do Tomé).

L.V.: Há um problema, nós não podemos fazer aqui o trabalho porque não temos aqui os materiais, só nas salas.

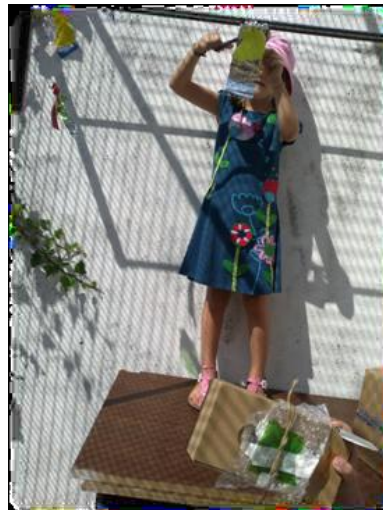
F.M.: Podemos ir buscar outros.

R.P.: E os meninos podem trazer.

M.: Podemos construir sabes o quê? Coisas de música.

R.P.: Podemos fazer um atelier de brincar.

M.: E projetos.



“E qual é o primeiro passo?”

L.V.: Podemos fazer uma banda musical.

F.M.: Podemos fazer uma cama com almofadas.

M.: Pintar

L.V.: Tirar as aranhas de lá.



“E o que precisamos?”

L.P.: Um aspirador

F.M.: Vassouras

L.V.: Mas há um problema não temos uma coisinha assim (tomada) aqui.

“E no fim de pintar? O que podemos por no nosso atelier?”

L.: Jogos.

M.: Brinquedinhos.

R.P.: Pode haver um caixote do lixo.

F.M.: Por desenhos.

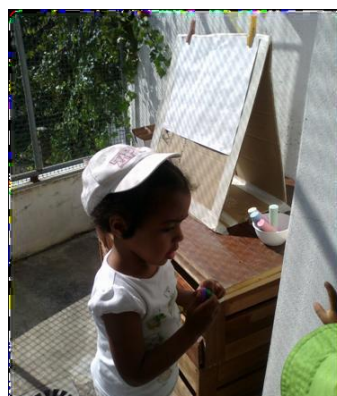
G.: Uma casa de banho.

M.: Pintar.



L.V.: Canetas e lápis.

“No final, nunca diríamos que no nosso novo atelier “tinha sido uma casa de pombas.”(G.)”



Reflexão Final

O projeto mosaico nasce do cruzamento dos resultados obtidos através da abordagem mosaico e da observação de pontos de interesse das crianças. Da abordagem emergiu o interesse das crianças pelo espaço exterior, quintal, mas também o particular gosto pelas transformações levadas a cabo no atelier. Estes elementos, cruzados com a intenção de algumas crianças de iniciar “um projeto sobre livros”, conduziram ao desafio de transformação de estruturas permanentes do quintal em espaço de leitura (biblioteca) e de criação (atelier). O envolvimento foi constante, contaminando outras crianças do jardim que participaram ativamente em todo o processo. A intenção da equipa educativa foi fazer eco dos interesses das crianças, sobretudo daquelas que menos se fazem ouvir.